SEP

II TALLER NACIONAL

DE COORDINADORES DEL PROGRAMA NACIONAL PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA ESCRITURA EN LA EDUCACION BASICA

ENERO 1996

La escuela y los textos

Autora:
María Elena Rodríguez
(Argentina).

Aula XXI
Santillana/Argentina

Proyecto editorial: Emiliano Martínez Rodríguez
Dirección: Herminia Mérega

Todos los derechos reservados.
Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma y por ningun medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

© 1993, por Ediciones SANTILLANA S.A.
Beazley 3860 (1437) Buenos Aires - Argentina
Establecido el depósito que dispone la Ley 11.723

Publicado en diciembre de 1993

ISBN 950-46-0201-0

LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA
Printed in Argentina

Agradecimientos

- A Ana Pecorari, Directora de la Escuela Los Pinitos, por su constante preocupación por mejorar la educación en nuestro país.
- A los maestros Marcelo Rigl, Cristina Ponce, Lisandro Lejbowicz, Sandra Pestarino, Patricia Jalluf, Laura Romero, Laura Bordoni, Mabel Morrone, Gabriela Palacio, Alejandra Braida, Mónica Garber, Sandra Villalba, Laura Cuelli, Elvira Alonso, Andrea D'Angelo y Lidia Manjón, por su entusiasta participación.
- A Mirta Castedo, Noemí Ortega, Alicia Lenzi y Flora Perelman, por sus aportes en la discusión.
- A los docentes que asistieron a nuestros cursos y nos ayudaron a precisar detalles.
- A Dolly Losada, por su inquebrantable solidaridad.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 11

CAPÍTULO 1
Hacia una tipología de los textos 19

CAPÍTULO 2
Caracterización lingüística de los textos 29

CAPÍTULO 3
Los textos escolares: un capítulo aparte 57

CAPÍTULO 4
Planificación de proyectos didácticos que tomen en consideración las características de los textos 65

REFLEXIONES FINALES 151

GLOSARIO
Primera parte: Comunicación 155
Segunda parte: Lingüística del texto 164
Tercera parte: Gramática oracional 177

INTRODUCCIÓN

Roland Barthes señaló en alguna ocasión que el verbo **escribir** podía tener diferentes acepciones. En el caso de un **escritor**, se trata de un verbo intransitivo: escribe por el placer de escribir y tienen más peso las palabras utilizadas que la información contenida en ese texto literario. Cuando el que escribe no es un escritor, el verbo pasa a ser transitivo y lo que importan son los datos transmitidos. En este caso, Barthes habla de **personas que escriben**.

Consideramos que los docentes deben propiciar un encuentro adecuado entre los niños y los textos. Si algunos de sus alumnos llegasen a ser escritores gracias a la intervención escolar, la misión estaría cumplida con creces. Pero, si esto no sucediera, es deber ineludible de la escuela que todos los que egresen de sus aulas sean "personas que escriben", lo que equivale a decir que puedan valerse de la escritura cuando lo necesiten y lo hagan con adecuación, comodidad y autonomía.

Hace ya unos cuantos años que compartimos la labor de docentes preocupados por mejorar la calidad de la lectura y escritura de sus alumnos.

Cuando comenzamos, en los albores de los ochenta, el panorama estaba claramente perfilado: en la mayoría de las aulas, ubicado centralmente en la escena, había un maestro que conocía méto-

dos con los que enseñaba a combinar letras para formar sílabas, que a su vez se combinaban para formar palabras, que a su vez se combinaban para formar oraciones, que a su vez... En la parte oscura del escenario estaban los niños que recibían esa instrucción. Y en ninguna parte estaban los textos que circulan en el entorno social.

Investigaciones psicogenéticas[1] y psicolingüísticas[2] permitieron advertir el rol activo del niño en las sucesivas construcciones intelectuales que iba protagonizando en su comprensión del sistema de escritura y del lenguaje escrito, así como también en la realización del acto lector.

La consecuencia inmediata de la divulgación de los resultados de estas investigaciones provocó, en algunos casos, interpretaciones erróneas en lo que se refiere al rol del docente. El razonamiento iba en esta dirección: "Antes el maestro hacía todo y el alumno recibía pasivamente; ahora sabemos que el niño, auténtico constructor de su aprendizaje, es quien hace todo, de modo que el docente debe acompañarlo observando pasivamente". Esta manera de encarar el problema trajo como lógica consecuencia el desplazamiento de la luz en el escenario: ahora el niño ocuparía el lugar central y el maestro pasaría a la zona de sombras.

Esta situación ha sido muy discutida entre los que proponemos alternativas constructivistas de enseñanza-aprendizaje. Hubo quienes consideraron que la intervención del docente bloqueaba el proceso del niño y podía inhibir el aprendizaje, razón por la cual se dejó de suministrar información y de corregir los errores[3].

El respeto por el trabajo intelectual de los niños no puede conducir al abandono, y no informar o corregir cuando esto es necesario implica dejar al alumno librado a sus propias fuerzas.

Lógicamente que no estamos hablando de informar y corregir como lo hacen los maestros enrolados en posturas conductistas, sino de trabajar constructivamente con los errores y crear situaciones de contacto, exploración, reflexión **sobre** y producción **de** textos que permitan a los alumnos optimizar su aprendizaje aprovechando al máximo sus posibilidades.

Los que compartimos esta posición, capacitadores y docentes, comenzamos a recorrer un camino difícil pero sumamente **gratificador.**

Vamos a replantear la escena. Vemos en ella tres elementos

igualmente importantes, que constituyen el trípode sobre el cual se asienta toda situación de enseñanza-aprendizaje: el **alumno**, el **maestro** y el **contenido** que se quiere transmitir. Los tres polos son personajes centrales, que deben ser iluminados por reflectores de idéntica intensidad para que el acto educativo sea más rico, más provechoso, más fructífero[4].

Nuestro contacto con docentes nos ha permitido advertir que, actualmente, el maestro tiene más información acerca del niño y sus potencialidades cognoscitivas que sobre el contenido que debe enseñar y la manera más adecuada de transmitirlo.

En lo que respecta al **contenido** de lengua, que es el que nos compete, coexisten en los programas temas que provienen de diferentes teorías lingüísticas. Sujetos, modificadores directos, tipos de texto, comunicación, adjetivos, cohesión y coherencia textual, verbos y pronombres bailan una anarquizante danza delante de los ojos azorados del docente. El resultado consiste en una transmisión inconexa de estos conceptos a cargo de maestros que tienen que aparentar tranquilidad frente a los ojos azorados de sus alumnos.

En una hora se presentan oraciones y se habla de clases de oraciones y clases de palabras, en otra se leen y escriben textos; pero, ¿los textos no tienen nada que ver con las oraciones y las palabras? Los diferentes textos, ¿no tendrán, además de organizaciones distintas, peculiares clases de palabras y oraciones?

Entendiendo el contenido de ese modo desarticulado, es lógico que el accionar del **maestro**, otro de los pilares del hecho educativo, también aparezca compartimentado, disociado. Dentro de este panorama, el docente propone la hora de análisis sintáctico, la hora de lectura, la hora de redacción, la hora de comprensión de textos... con la esperanza de que en algún momento futuro todos esos saberes se coordinarán por su cuenta en las cabezas de sus alumnos, quienes se transformarán, a partir de ese mágico momento, en buenos lectores y razonables productores de textos.

Este planteo parece extraído de un libro de cuentos de hadas. Es posible que algunos niños lleguen a ser muy buenos lectores y excelentes productores de textos, pero esto será independientemente de la enseñanza y no gracias a ella.

Retomemos ahora la tríada inicial.

En lo que respecta a los chicos, si bien conocemos bastante

acerca de sus ideas originales con respecto al sistema de escritura en la etapa de la alfabetización inicial, hay cierta información acerca de cómo procesan algunas convenciones ortográficas del sistema y se realizaron indagaciones que comenzaron a poner de manifiesto qué saben y qué ignoran sobre los distintos tipos de texto; aún quedan muchas incógnitas por develar. Desde la perspectiva psicogenética todavía queda un gran campo inexplorado que deberá ser investigado en el futuro.

En este libro no nos ocuparemos de las ideas de los niños, sino de ciertos aspectos vinculados a) con la planificación didáctica y b) con los textos a enseñar; es decir que nos referiremos a cuestiones vinculadas con el maestro y con el contenido.

a) En lo que atañe a la planificación, sabemos que el accionar docente disociado y errático mencionado anteriormente no ha resultado el más venturoso para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Por esta razón, propondremos la **planificación de proyectos didácticos que tomen en consideración la producción de textos completos, incluidos en una situación comunicativa precisa, con destinatarios reales.** Estos proyectos articularán aspectos de lingüística textual y de gramática oracional en un trabajo que abarque la variedad de discursos escritos que son más frecuentes en nuestra sociedad. Los proyectos pueden organizarse alrededor de algún contenido de otras áreas del programa o de algún tema extra-programático que interese especialmente a los niños. La tercera fuente posible de proyectos son los textos mismos.

Intentaremos aclarar este punto. En nuestra experiencia, los proyectos han surgido:

1) a partir de temas de ciencias sociales o naturales que aparecían en el curriculum y que se prestaban para trabajar ciertos textos (por ejemplo, notas de enciclopedia, informes de experimentos y textos instruccionales para contenidos de ciencias naturales; monografías y biografías para aspectos históricos, etc.); 2) a raíz de problemáticas, inquietudes o intereses de los niños (conocemos proyectos que encararon el origen de la vida, otros el movimiento de los astros, otros los dinosaurios y otros algún suceso de actualidad que conmoviera a la comunidad en determinada ocasión); y 3) en función de ciertos textos que el docente consideraba pertinente trabajar con sus alumnos (textos literarios, periodísticos o

epistolares, por ejemplo, fueron ejes de proyectos organizados *adhoc* para su tratamiento).

b) Con respecto al contenido que se trabaja en el área de Lengua, es importante efectuar algunas consideraciones previas a la lectura de los capítulos que se refieren a los diferentes tipos de texto.

A partir de las investigaciones psicogenéticas y psicolingüísticas mencionadas anteriormente, quedó claro que **el niño se aproxima simultáneamente al sistema de escritura y al lenguaje escrito.** Entendemos por **sistema de escritura** a la escritura como sistema de notación, cuya comprensión tiene que ver con el conocimiento de sus elementos (letras, signos, etcétera) y de las reglas por las que se rigen las relaciones entre los mismos. El **lenguaje escrito** es lo que C. Blanche Benveniste llamó **lenguaje que se escribe** (1982). Se incluye aquí la peculiaridad de un lenguaje más formal y, al mismo tiempo, las diferentes variedades discursivas que forman parte de ese lenguaje (textos informativos, literarios, expresivos, apelativos, etcétera).

Durante mucho tiempo se consideró que el alumno debía aprender primero el sistema de escritura y, recién cuando dominara la forma de las letras, su relación con los sonidos, el uso de los signos de puntuación, etc., podría acceder a vincularse con el lenguaje escrito. En ese período, estaría condenado a tener relación con escritos escolares, mal llamados textos, del estilo de "Mimí mima a Momo" o "Susi asa sus sesos sosos", que por cierto contradicen todas las expectativas con las que el niño entra a la escuela. Ana Teberosky (1991) señala que "todos los hablantes tienen una representación de qué se escribe y qué no se escribe, de las formas de expresión y organización que debe tener o no tener el lenguaje escrito". Es desde esa representación inicial que el niño se aproxima a los textos escritos para desentrañar sus peculiaridades específicas, en una perspectiva más técnica.

Desde hace varios años, una gran cantidad de docentes comparte esta postura, razón por la cual en las aulas de primer grado (e incluso en salas de jardín de infantes), los chicos se ponen en contacto con todo tipo de portadores de texto que contienen una gran variedad discursiva, contacto que se mantiene a lo largo de toda la escolaridad primaria.

Los maestros contaron con el aporte de ciertas nociones que les resultaron de gran utilidad para que sus alumnos leyeran y escribieran mejor, provenientes de la lingüística textual. Nos estamos refiriendo, entre otros, a aspectos tales como las reglas de cohesión, que son aquellas estrategias que convierten a una serie de oraciones en un texto y a las relaciones endofóricas, que permitieron advertir que, muchas veces, las dificultades en la comprensión de un texto no eran atribuibles solamente a la ignorancia del significado de alguna palabra o de otros datos del contexto, sino también a no percibir la relación existente entre diferentes partes de un mismo texto[5].

Pero subsistía una dificultad de enorme importancia que obstaculizaba significativamente la tarea: **no todos los docentes tenían un conocimiento adecuado de las características peculiares de los distintos tipos de texto. Por esta razón, su trabajo se limitaba a permitir y propiciar un contacto general de los alumnos con dichos textos, pero carecían de herramientas más específicas para enriquecer ese contacto, lo que optimizaría el aprendizaje.**

Tal vez un ejemplo pueda aclarar este punto. En un curso para docentes, se planteó la planificación de dos proyectos didácticos vinculados, el primero, con noticias periodísticas, y el otro, con textos literarios. En determinado momento se consideró cómo eran las oraciones de uno y otro texto: en el primer caso oraciones enunciativas breves, que generalmente respetan el orden sintáctico canónico (sujeto-verbo-predicado), mientras que las oraciones de los cuentos suelen tener una estructura más compleja, incluyendo con mucha frecuencia proposiciones subordinadas, profusión de adjetivos, etc. Una docente que asistía al curso, auténticamente sorprendida, comentó que se sentía muy mal ya que ella aconsejaba a sus alumnos usar siempre oraciones cortitas "para que escriban mejor y se entienda todo". Esta indicación sería correcta si estuvieran escribiendo una noticia o una receta, pero empobrecería notablemente el texto si se tratase de un cuento, una monografía o un artículo de opinión.

En este estado de cosas, las autoras de este libro comenzamos a encontrar dificultades en la capacitación y asesoramiento a docentes, debidas a la escasez de textos lingüísticos destinados a maestros. Algunos lingüistas suelen tener la mala costumbre de escribir

para sus colegas, razón por la cual sus textos son de difícil acceso para los legos. Por otra parte, acudiendo a diferentes autores encontrábamos tipologías distintas, caracterizaciones incompletas y no coincidentes de los textos, etcétera.

Por esta razón decidimos encarar un proyecto acotado de investigación-acción con docentes de la escuela Los Pinitos, de El Palomar, provincia de Buenos Aires, a fin de poner a prueba el material lingüístico que exponemos en los **Capítulos 1** y **2**, como así también la propuesta de planificación didáctica que aparece en el **Capítulo 4**.

En lo que respecta a los tipos de texto incluidos en este trabajo, queremos aclarar que no hemos abarcado la totalidad existente con sus diferentes variedades. La selección fue guiada fundamentalmente por dos criterios: por un lado, consideramos aquellos textos que circulan más frecuentemente en el entorno social de nuestra comunidad, razón por la cual el niño debe poder interpretarlos y producirlos con comodidad y, por otra parte, incluimos también ciertos textos que tal vez tengan una difusión menor en amplios sectores de la sociedad, pero cuyo conocimiento enriquece el bagaje cultural de la gente como, por ejemplo, la poesía.

El lector podrá encontrar en el **Capítulo 1** una tipología textual encarada a partir del cruce de dos criterios: la función y la trama predominantes. En el **Capítulo 2** se expone una breve caracterización de cada uno de los tipos de texto seleccionados e incluidos en la clasificación anterior. Se ha destinado el **Capítulo 3** a efectuar algunos comentarios sobre ese tipo particular de texto que son los textos escolares, comentarios que apuntan a perfilar la idiosincrasia de los mismos y a considerar la alternativa de enriquecer su uso. En el **Capítulo 4** se encara la planificación de proyectos didácticos que contemplan la producción de textos por parte de los alumnos, tomando en consideración los aportes de los capítulos anteriores. Por último, hemos incluido un **Glosario** dividido en tres partes, en el que los lectores podrán encontrar información acerca de temas de comunicación, lingüística del texto y gramática oracional, útiles para la comprensión de este libro y para la enseñanza de Lengua en la escuela primaria.

Un sociólogo argentino, Emilio de Ipola, comentó en un artículo sobre ideología, refiriéndose a una definición que había presentado: "... esta definición o caracterización no pretende en modo al-

guno ser original; no busca sorprender sino tan sólo informar y, sobre todo, encuadrar el desarrollo de lo que sigue" (1982).

Hacemos nuestras sus palabras en lo que respecta al contenido de este libro: nuestra intención también es informar, no sorprender. Sabemos que estamos, simplemente, relacionando y reorganizando saberes ya difundidos a fin de encuadrar, de una manera más fructífera, la labor de los docentes tendiente a mejorar las posibilidades lectoras y la calidad de los trabajos escritos de sus

Notas:

[1] Las investigaciones psicogenéticas sobre la adquisición del sistema de escritura dirigidas por Emilia Ferreiro constituyen un hecho revolucionario que marca un antes y un después en el campo de la alfabetización. Otras investigaciones psicogenéticas fueron encaradas por Ana Teberosky, Liliana Tolchinsky, Sofía Vernon, Jorge Vaca, María Celia Matteoda, Telma Weisz, Noemí Ortega y Ana María Kaufman, entre otros.

[2] En nuestro medio, los autores más difundidos son Frank Smith y Kenneth Goodman.

[3] Las investigaciones sobre aprendizaje realizadas por B. Inhelder, H. Sinclair y M. Bovet, permitieron encarar experiencias didácticas que se oponen radicalmente a la pasividad del docente constructivista. Por otra parte, el dilema central de una propuesta constructivista de enseñanza-aprendizaje, que puede cristalizarse en la frase "cómo enseñar aquello que se construye", fue abordado con gran agudeza por César Coll.

[4] Con referencia a esta tríada "sujeto enseñado", "sujeto enseñante" y "saber enseñado", Guy Brousseau e Ives Chevallard han realizado un importante aporte al analizar sus interacciones e implícitos a través de la noción del **contrato didáctico**.

[5] Ver Glosario, segunda parte.

1 HACIA UNA TIPOLOGÍA DE LOS TEXTOS

El estado actual del desarrollo de la lingüística textual y de otras disciplinas que convergen en el estudio de los discursos pone en evidencia la preocupación por establecer tipologías de textos. Es obvio que no existe una única tipología, sistemática y explícita; por el contrario, en los distintos trabajos referidos al tema podemos encontrar una diversidad de clasificaciones que toman en cuenta diferentes criterios: funciones del lenguaje, intencionalidad del emisor, prosa de base, rasgos lingüísticos o estructurales, efectos pragmáticos, variedades del lenguaje, recursos estilísticos y retóricos, etcétera (Bernárdez, 1987).

Estas tipologías reflejan en mayor o menor medida nuestras propias intuiciones como hablantes/oyentes de una lengua: nosotros, sin duda alguna, podemos agrupar los textos a partir de la identificación de ciertos rasgos que percibimos como comunes. Y, aun sin poder definir y categorizar esos rasgos, logramos distinguir un relato de una obra de teatro, un informe de una conversación, una noticia de un poema.

En general, la necesidad de establecer tipologías claras y concisas obedece, fundamentalmente, a la intención de facilitar la producción y la interpretación de todos los textos que circulan en un determinado entorno social.

Ése fue también nuestro propósito: intentar una clasificación sencilla y coherente que nos permitiera ayudar a los maestros a operar con los textos en el entorno escolar.

Cuando nos propusimos esta tarea tomamos en consideración aquellos textos escritos **(aquí no nos ocuparemos de los orales)**, que, siendo de uso frecuente en la comunidad, ya han ingresado en las aulas de nuestra escuela primaria, o deberían ingresar en razón de la importancia que revisten para mejorar la competencia comunicativa de los escolares.

Existe consenso en clasificar y designar esos textos a partir de ciertas características compartidas que justifican incluirlos en una misma categoría. Así encontramos textos literarios, textos periodísticos, textos de información científica, textos instruccionales, textos epistolares, textos humorísticos, textos publicitarios. Pero esos conjuntos así formados, sin lugar a dudas, responden a principios heterogéneos de clasificación: por ejemplo, al conformar la clase de textos de **información científica**, se privilegió el área de conocimientos —las ciencias— en la cual se ubican sus contenidos; al establecer la categoría de textos **periodísticos** se tuvo en cuenta el portador (diarios, semanarios, revistas); para los textos **literarios**, la intencionalidad estética; para los **instruccionales** se consideró predominante la intención manifiesta de organizar quehaceres, actividades; en el caso de los **epistolares**, aparecen en primer plano el portador y la identificación precisa del receptor; para los **humorísticos** se atendió al efecto que buscan (provocar la risa); los **publicitarios** ponen primordialmente en escena la función apelativa del lenguaje.

Pero, además, existe otro hecho perfectamente constatable: cada una de estas categorías admite distintas variedades. Entre los textos periodísticos encontramos las noticias, los reportajes, las entrevistas, los artículos editoriales, los artículos de opinión, las columnas, las crónicas, etc.; entre los textos literarios están los cuentos, los poemas, las novelas, las obras de teatro, y, así, en los restantes tipos de texto.

Ante la existencia de estos tipos y de estas variedades nuestro trabajo reconoce tres momentos, cuyos resultados están en las páginas siguientes:

1) Selección de aquellos textos que aparecen con mayor frecuencia en la realidad social y escolar **(Cuadro 1)**.

2) Búsqueda de criterios de clasificación válidos para un ordenamiento coherente y operativo de los textos seleccionados **(Cuadro 2)**.

3) Caracterización lingüística simple de los distintos tipos de texto, con los rasgos de mayor relevancia de cada uno de ellos, tanto en el nivel oracional como en el textual **(Capítulo 2)**.

Cuadro 1

1. Textos literarios	♦ Cuento ♦ Novela ♦ Obra de teatro ♦ Poema
2. Textos periodísticos	♦ Noticia ♦ Artículo de opinión ♦ Reportaje ♦ Entrevista
3. Textos de información científica	♦ Definición ♦ Nota de enciclopedia ♦ Informe de experimentos ♦ Monografía ♦ Biografía ♦ Relato histórico
4. Textos instruccionales	♦ Receta ♦ Instructivo
5. Textos epistolares	♦ Carta ♦ Solicitud
6. Textos humorísticos	♦ Historieta
7. Textos publicitarios	♦ Aviso ♦ Folleto ♦ Afiche

Nuestra intención no fue modificar designaciones sino simplemente seleccionar textos con sus respectivas variedades para trabajar con ellos.

La búsqueda de criterios de clasificación se convirtió en una ardua tarea. Luego de revisar las tipologías contenidas en diversos trabajos de lingüística textual (Bernández, 1987, Van Dijk, 1983) convinimos en que, para los fines de este trabajo, necesitábamos cruzar criterios que, a nuestro entender, facilitaran la caracterización lingüística de los textos. Así llegamos a destacar como criterios pertinentes las **funciones del lenguaje** y las **tramas que predominan** en la construcción de los textos.

Procederemos, ahora, a definir a qué nos referimos con función y trama y, luego, expondremos el cuadro que contiene los diferentes textos ubicados de acuerdo con el cruce de las dos categorías de análisis.

Los textos y las funciones del lenguaje

Los textos, en tanto unidades comunicativas, manifiestan las diferentes intenciones del emisor: buscan informar, convencer, seducir, entretener, sugerir estados de ánimo, etc. En correspondencia con estas intenciones es posible categorizar los textos teniendo en cuenta la función del lenguaje que predomina en ellos.

Los textos nunca se construyen en torno a una única función del lenguaje, siempre manifiestan todas las funciones, pero privilegian una. Por eso hablamos de función predominante.

De las funciones enunciadas por Jakobson en sus trabajos acerca de la comunicación (**Glosario, primera parte**), hemos tomado únicamente aquellas que consideramos pertinentes para nuestro propósito: **informativa, literaria, apelativa** y **expresiva**.

1. Función informativa

Una de las funciones más importantes que cumplen los textos usados en el entorno escolar es la función de informar, la de **hacer conocer el mundo real, posible o imaginado** al cual se refiere el texto, con un lenguaje conciso y transparente.

El lenguaje no aparece como una barrera que deba ser supera-

da, sino que conduce al lector en la forma más directa posible a identificar y/o caracterizar las distintas personas, sucesos o hechos que constituyen el referente (de allí la denominación de **función referencial** con que aparece en Jakobson).

2. Función literaria

Los textos con predominio de la función literaria del lenguaje tienen una **intencionalidad estética**. Su autor emplea todos los recursos que ofrece la lengua, con la mayor libertad y originalidad, para crear belleza. Recurre a todas las potencialidades del sistema lingüístico para producir un mensaje artístico, una obra de arte.

Emplea un lenguaje figurado, **opaco**. El "cómo se dice" pasa a primer plano, relegando al "qué se dice", que es fundamental cuando predomina la función informativa. El lenguaje se establece como una cortina que debe ser descorrida para aprehender el referente al cual alude. La interpretación del texto literario obliga al lector a desentrañar el alcance y la significación de los distintos recursos usados (símbolos, metáforas, comparaciones, valor de las imágenes, etcétera) y su incidencia en la funcionalidad estética del texto.

3. Función apelativa

Los textos que privilegian la función apelativa del lenguaje intentan **modificar comportamientos**. Pueden incluir desde las órdenes más contundentes hasta las fórmulas de cortesía y los recursos de seducción más sutiles para llevar al receptor a aceptar lo que el autor le propone, a actuar de una determinada manera, a admitir como verdaderas sus premisas.

4. Función expresiva

Los textos en los cuales predomina la función expresiva del lenguaje **manifiestan la subjetividad del emisor**, sus estados de ánimo, sus afectos, sus emociones.

En estos textos se advierte una marcada tendencia a incluir palabras teñidas con matices afectivos y valorativos.

Ciertos textos literarios como, por ejemplo, los poemas líricos, también manifiestan la subjetividad del autor, pero la diferencia radica fundamentalmente en la intencionalidad estética: estos textos literarios al expresar la subjetividad del emisor se ajustan a los patrones establecidos por la estética para crear belleza, razón por la cual los definimos como literarios y no como expresivos.

La trama de los textos

Observamos, anteriormente, que un criterio adecuado para clasificar los textos es el referente a las funciones del lenguaje. En efecto, de acuerdo con la **función predominante**, estaríamos habilitados para hablar, en general, de textos informativos, textos literarios, textos apelativos, textos expresivos. Ubicaríamos, entonces, en la categoría de textos **informativos** a diferentes tipos de texto, como las noticias de un diario, los relatos históricos, las monografías sobre diversos temas, los artículos editoriales, las notas de enciclopedias, etc., que buscan, prioritariamente, transmitir informaciones. Caracterizaríamos como textos **literarios** a todas aquellas variedades textuales (cuentos, leyendas, mitos, novelas, poemas, obras de teatro, etc.) que se ajustan, en su construcción, a determinados patrones estéticos. Entre los **apelativos** incluiríamos las distintas clases de texto que se proponen modificar los comportamientos del lector, desde las recetas de cocina o los manuales de instrucciones, que organizan ciertos quehaceres o actividades, hasta los avisos publicitarios, que buscan crear en los consumidores la acuciante necesidad de adquirir determinado producto para poder satisfacerla. Y, por último, categorizaríamos como **expresivos** a todos aquellos textos que manifiestan la subjetividad del autor: cartas amistosas, declaraciones de amor, diarios íntimos, etcétera.

Lo que acabamos de expresar nos permite advertir que, si clasificamos los textos únicamente en razón de la función del lenguaje que predomina en cada uno de ellos, no podemos distinguir ni caracterizar convenientemente las diversas variedades de textos informativos, literarios, apelativos y expresivos que circulan en la sociedad.

Una clasificación basada solamente en las funciones, además de ser excesivamente reduccionista desde una perspectiva teórica,

es poco operativa para trabajar los textos en el marco de una enseñanza de la lengua tendiente a mejorar la competencia comunicativa.

¿Qué es lo que nos permite distinguir una noticia de un artículo de opinión; un relato histórico de una monografía, si todos ellos informan? ¿Qué es lo que diferencia un cuento de una obra de teatro si ambos textos comparten la función literaria? ¿Cuáles son los rasgos textuales que caracterizan las recetas permitiéndonos distinguirlas de los avisos publicitarios? ¿En qué se diferencia una carta de un diario íntimo? Es evidente que no podemos usar como criterio la variedad de contenidos porque en ese caso tendríamos infinitas clases de textos; pero, sin embargo, el modo en que están presentados estos contenidos nos puede ayudar a establecer distintas clases dentro de las categorías determinadas por la función. Pues, si bien es obvio que existen diferencias altamente significativas entre los textos mencionados, también lo es el hecho de que algunas de estas diferencias se relacionan con la forma, con el modo de presentar los contenidos: algunos textos narran acontecimientos y otros los comentan, explican y discuten; algunos presentan los hechos en su desarrollo temporal; otros, en cambio, describen, especifican, caracterizan y, a su vez, existen otros que transcriben directamente los intercambios lingüísticos, los diálogos de los participantes en la situación comunicativa creada por el texto. Podemos sostener, entonces, que los textos se **configuran** de distintas maneras para manifestar las mismas funciones del lenguaje o los mismos contenidos. Y, en concordancia con las raíces etimológicas de la palabra texto (texto proviene del latín **textum**, tejido, tela, entramado, entrelazado), aceptemos que otro criterio de clasificación adecuado, para cruzar con el de las funciones, podría ser el referido a las distintas maneras de entrelazar los hilos, de entramar, de tejer, es decir, a los **diversos modos de estructurar los distintos recursos de la lengua para vehiculizar las funciones del lenguaje**. Nosotras adoptamos este criterio y convinimos en llamar **trama** —únicamente para los propósitos de este trabajo— a las diversas estructuraciones, a las diferentes configuraciones de los textos.

Imaginemos un tapiz en cuyo tejido se destacan nudos, colores diversos, hilos que se entrecruzan de distintas maneras, para configurar un paisaje de la Puna, un templo a través del cual llegamos a la civilización de los mayas, un rincón de San Telmo. El tex-

to es el tapiz: combina distintos recursos de lá lengua, combina distintas clases de oraciones, selecciona clases de palabras, privilegia determinadas relaciones sintácticas, etc., para transmitir distintas intencionalidades.

Estos tejidos, estas tramas son la **narrativa**, la **argumentativa**, la **descriptiva** y la **conversacional**.

Los textos en los cuales predomina la **trama narrativa** presentan hechos o acciones en una secuencia temporal y causal. El interés radica en la acción y, a través de ella, adquieren importancia los personajes que la realizan y el marco en el cual esta acción se lleva a cabo. La ordenación temporal de los hechos y la relación causa-consecuencia hacen que el tiempo y el aspecto de los verbos adquieran un rol fundamental en la organización de los textos narrativos. También es importante la distinción entre el autor y el narrador, es decir, la voz que relata dentro del texto; el punto de vista narrativo (narración en primera o tercera persona), y la predicación.

Los textos con **trama argumentativa** comentan, explican, demuestran o confrontan ideas, conocimientos, opiniones, creencias o valoraciones. Por lo general, se organizan en tres partes: una introducción en la que se presenta el tema, la problemática o se fija una posición; un desarrollo, a través del cual se encadenan informaciones mediante el empleo, en estructuras subordinadas, de los conectores lingüísticos requeridos por los diferentes esquemas lógicos (causa/efecto, antecedente/consecuencia, tesis/antítesis, etc.); o cognoscitivos (análisis, síntesis, analogía, etc.); y una conclusión. Los conectores y los presupuestos son de fundamental importancia en esta trama.

Consideramos como textos de **trama descriptiva**, a todos aquellos que presentan, preferentemente, las especificaciones y caracterizaciones de objetos, personas o procesos a través de una selección de sus rasgos distintivos. Predominan en ellos las estructuras yuxtapuestas y coordinadas que permiten aprehender el objeto descripto como un todo, en una simultaneidad de impresiones. Los sustantivos y los adjetivos adquieren relevancia en estos textos, ya que los sustantivos mencionan y clasifican los objetos de la realidad y los adjetivos permiten completar la información del sustantivo añadiéndole características distintivas o matices diferenciales.

En la **trama conversacional** aparece, en estilo directo, la interacción lingüística que se establece entre los distintos participantes de una situación comunicativa, quienes deben ajustarse a un turno de palabra. La conversación avanza con los cambios de turno. Las formas pronominales adquieren relevancia en esta trama.

Una vez aclaradas las nociones de función y trama veamos en el **Cuadro 2** cómo pueden distribuirse los textos mencionados en el **Cuadro 1.**

Cuadro 2. Clasificación de los textos por función y trama.

Función / Trama	Informativa	Expresiva	Literaria	Apelativa
Descriptiva	♦ Definición ♦ Nota de enciclopedia ♦ Informe de experimentos		♦ Poema	♦ Aviso ♦ Folleto ♦ Afiche ♦ Receta ♦ Instructivo
Argumentativa	♦ Artículo de opinión ♦ Monografía			♦ Aviso ♦ Folleto ♦ Carta ♦ Solicitud
Narrativa	♦ Noticia ♦ Biografía ♦ Relato histórico ♦ Carta	♦ Carta	♦ Cuento ♦ Novela ♦ Poema ♦ Historieta	♦ Aviso ♦ Historieta
Conversacional	♦ Reportaje ♦ Entrevista		♦ Obra de teatro	♦ Aviso

A fin de evitar la fascinación que provocan muchas veces los cuadros y superar las simplificaciones y distorsiones que puedan surgir de ellos, queremos reiterar una vez más que **los textos han sido ubicados de acuerdo con la función y la trama que predominan en las formas habituales que suelen adoptar en nuestra sociedad.**

Esto no implica que sean las únicas posibles, pero no es fácil —ni deseable a los fines de este trabajo— abarcar todas las alternativas que puede permitir la flexibilidad de ciertos cánones lingüísticos.

Por ejemplo, el lector advertirá que las cartas aparecen en tres casilleros: en el cruce de función informativa/trama narrativa, en el de función expresiva/trama narrativa y en el de función apelativa/trama argumentativa. En el primer caso se trata de cartas en las que se informa sobre sucesos o situaciones (el típico caso de las cartas interescolares o aquellas en que se cuenta qué pasa); el segundo corresponde a las cartas en las que se privilegia la expresión de sentimientos o de estados de ánimo, y en el último caso, se trata de cartas informales en las que se solicita algo y se argumenta para conseguirlo (por ejemplo: "Papá, por favor, mandáme dinero ya que aquí todo está muy caro y lo que traje se me está terminando").

Ahora bien, también existen las cartas literarias: hay novelas montadas sobre textos epistolares, pero no fueron incluidas aquí por no ser de frecuente aparición ni su forma más prototípica.

En resumen: el cuadro no es exhaustivo y las localizaciones de los textos son sólo las que el niño va a encontrar regularmente en su entorno.

2 CARACTERIZACIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS TEXTOS ESCOGIDOS

Expondremos en este capítulo una breve caracterización lingüística de los textos incluidos en el **Cuadro 2**. Esta caracterización no presenta, como el lector obviamente podrá apreciar, una descripción exhaustiva de los textos abordados, ni toma en consideración aspectos vinculados con la problemática de los elementos implícitos ni con las determinaciones de los actos de habla: simplemente se describe una selección de rasgos distintivos de cada uno de los textos.

Esos rasgos corresponden tanto a aspectos macro y/o superestructurales estudiados por la **gramática textual**, como a elementos locales o microestructurales, descriptos por la **gramática oracional**. La selección de unos y otros obedece a la intención de poner de manifiesto las relaciones existentes entre ellos en tanto elementos constitutivos del texto.

TEXTOS LITERARIOS

Son textos que privilegian el mensaje por el mensaje mismo. En ellos interesa **primordialmente** cómo se combinan los distintos elementos de la lengua de acuerdo con cánones estéticos para dar una impresión de belleza. En el proceso de construcción de los

textos literarios el verbo "escribir", tal como lo expresara Barthes, se convierte en verbo intransitivo: el escritor se detiene en la escritura misma, juega con los recursos lingüísticos, transgrediendo, con frecuencia, las reglas del lenguaje, para liberar su imaginación y fantasía en la creación de mundos ficticios.

A diferencia de los textos informativos, en los cuales se transparenta el referente, los textos literarios son textos opacos, no explícitos, con muchos vacíos o espacios en blanco, indeterminados. Los lectores, entonces, deben unir todas las piezas en juego: la trama, los personajes y el lenguaje; tienen que llenar la información que falta para construir el sentido, haciendo interpretaciones congruentes con el texto y con sus conocimientos previos del mundo.

Los textos literarios exigen que el lector comparta el juego de la imaginación, para captar el sentido de cosas no dichas, de acciones inexplicables, de sentimientos inexpresados.

Aunque todos los textos literarios tienen un "repertorio", un territorio que nos es familiar, porque involucra realidades extratextuales (lugar y tiempo de las acciones, normas y valores representados, alusiones o referencias a personas, lugares y cosas que existen fuera del texto, elementos y tradiciones literarias, etc.), no basta con conocer estas realidades para comprender el texto literario: es necesario fundamentalmente desentrañar las múltiples perspectivas y los múltiples niveles de asociación que el texto ofrece.

El texto literario, que permite el desarrollo de todas las virtualidades del lenguaje, que es el espacio de la libertad del lenguaje liberado de las restricciones de las normas, puede permitirnos leer "para nada", para no hacer nada después de la lectura, sólo dejarnos llevar por la imaginación; pero, también puede permitirnos analizar los mecanismos empleados por el autor para producir belleza, intentar recrear esos mecanismos en nuevas creaciones, desentrañar los símbolos que estructuran el mensaje, jugar con la musicalidad de las palabras liberadas de su función designativa, etcétera.

El cuento

Es un relato en prosa de hechos ficticios. Consta de tres momentos perfectamente diferenciados: comienza presentando un

estado inicial de equilibrio, sigue con la intervención de una fuerza, con la aparición de un conflicto, que da lugar a una serie de episodios, y se cierra con la resolución de ese conflicto que permite, en el estado final, la recuperación del equilibrio perdido.

Todo cuento tiene acciones centrales, núcleos narrativos, que establecen entre sí una relación causal. Entre estas acciones aparecen elementos de relleno (secundarios o catalíticos) cuya función es mantener el suspenso. Tanto los núcleos como las acciones secundarias ponen en escena personajes que las cumplen en un determinado lugar y tiempo. Para la presentación de las características de estos personajes, así como para las indicaciones de lugar y de tiempo, se apela a recursos descriptivos.

Un recurso de uso frecuente en los cuentos es la introducción del diálogo de los personajes, presentado con las marcas gráficas correspondientes, las rayas, para indicar el cambio de interlocutor.

La observación de los nexos temporales permite conocer si el autor mantiene la línea temporal o prefiere sorprender al lector con las rupturas del tiempo en la presentación de los hechos (saltos hacia el pasado o avances hacia el futuro).

La demarcación del tiempo aparece generalmente en el párrafo inicial. Los cuentos tradicionales presentan fórmulas características de introducción de temporalidad difusa: "Érase una vez... ". "Había una vez..."

Los tiempos verbales juegan un rol importante en la construcción y en la interpretación de los cuentos. Los pretéritos imperfectos y los perfectos simples predominan en la narración mientras que los presentes aparecen en las descripciones y en los diálogos.

El imperfecto presenta la acción en proceso, cuya incidencia llega hasta el momento de la narración: *Rosario miraba tímidamente a su pretendiente mientras su madre, desde la sala, hacía comentarios banales sobre la historia familiar.* El perfecto simple, en cambio, presenta las acciones concluidas en el pasado: *De pronto, entró el padre, con sus botas sucias por el barro, miró a su hija, luego al pretendiente y sin decir palabra entró furioso a la sala.*

La presentación de los personajes se ajusta a la estrategia de la definitivización. Se los introduce mediante una construcción nominal iniciada por un artículo indefinido (o elemento equivalente) que luego es sustituido por el definido, por un nombre, un pronombre, etc.: *Una mujer muy bella entró apresuradamente a la sala de*

embarque y miró a su alrededor buscando a alguien con impaciencia. La mujer parecía haber escapado de una película romántica de los años 40.

El narrador es una figura creada por el autor para presentar los hechos que constituyen el relato, es la voz que cuenta lo que está pasando. Esta voz puede ser la de un personaje, o la de un testigo de lo que está aconteciendo, que cuenta los hechos en **primera persona** o, también, puede ser la voz de una **tercera persona** que no interviene ni como actor ni como testigo.

Puede adoptar distintas posiciones, **distintos puntos de vista**: puede conocer sólo lo que está aconteciendo, es decir, lo que están haciendo los personajes; o, por el contrario, saber todo: lo que hacen, piensan, sienten los personajes, lo que pasó y lo que pasará. Estos narradores que saben **todo** se llaman **omniscientes**.

La novela

Es similar al cuento pero tiene más personajes, mayor número de complicaciones, pasajes más extensos de descripciones y diálogos. Los personajes adquieren una definición más acabada y las acciones secundarias pueden llegar a adquirir tal relevancia que terminan por convertirse, en algunos textos, en unidades narrativas independientes.

La obra de teatro

Los textos literarios que conocemos como obras de teatro (dramas, tragedias, comedias, sainetes, etc.) van tejiendo distintas historias, van desarrollando diversos conflictos, mediante la interacción lingüística de los personajes, es decir, a través de las **conversaciones** que tienen lugar entre los participantes, en las situaciones comunicativas registradas en el mundo de ficción construido por el texto. En las obras de teatro no existe un narrador que cuenta los hechos, sino que el lector los va conociendo a través de los diálogos y/o monólogos de los personajes.

Dada la trama conversacional de estos textos, es posible encontrar en ellos, con frecuencia, huellas de la oralidad en la escritura que se manifiestan en un lenguaje espontáneo con numerosas interjecciones, alteraciones de la sintaxis normal, digresiones, repeti-

ciones, deícticos de lugar, tiempo y personajes. Los signos de interrogación, exclamación y signos auxiliares sirven para modalizar las propuestas y las réplicas, y, al mismo tiempo, establecen los turnos de palabra.

Las obras de teatro alcanzan toda su potencialidad a través de la representación escénica: están construidas para ser representadas. El director y los actores orientan su interpretación.

Estos textos se organizan en **actos**, que establecen la progresión temática: desarrollan una unidad informativa relevante para el conflicto presentado. Cada acto contiene, a su vez, distintas **escenas**, determinadas por las entradas y salidas de los personajes y/o distintos **cuadros**, que corresponden a cambios de escenografías.

Las obras de teatro incluyen textos de trama descriptiva: son las llamadas acotaciones escénicas, a través de las cuales el autor da indicaciones a los actores acerca de la entonación y la gestualidad y caracteriza a las distintas escenografías que considera pertinentes para el desarrollo de la acción. Estas acotaciones presentan con frecuencia oraciones unimembres y/o bimembres de predicado no verbal. *Juan se muestra distendido. Diego, sumamente alterado. En el rincón izquierdo, una mesa desvencijada. Al fondo, una reproducción de un cuadro de Quinquela. La luz mortecina de un farol.*

El poema

Texto literario generalmente escrito en verso, con una espacialización muy particular: las líneas cortas y las agrupaciones en estrofas dan relevancia a los espacios en blanco y, entonces, el texto emerge en la página con una silueta especial que nos prepara para introducirnos en los misteriosos laberintos del lenguaje figurado. Habilita una lectura en voz alta para captar el ritmo de los versos y promueve una tarea de abordaje que intenta desentrañar la significación de los recursos estilísticos empleados por el poeta, ya sea para expresar sus sentimientos, sus emociones, su visión de la realidad, ya para crear atmósferas de misterio y de irrealidad, ya sea para relatar epopeyas (como en los romances tradicionales) o, también, para impartir enseñanzas morales (como en las fábulas).

El **ritmo** —ese movimiento regular y medido—, que recurre al valor sonoro de las palabras y de las pausas para dar musicalidad al poema, es un constituyente esencial del verso, sin el cual éste no

existe: el **verso** es una unidad rítmica constituida por una serie métrica de sílabas fónicas. La distribución de los acentos de las palabras que conforman los versos tiene una importancia capital para el ritmo: la musicalidad depende de esa distribución.

Recordemos que para **medir los versos** debemos atender únicamente a la longitud sonora de las sílabas. Las sílabas fónicas presentan algunas diferencias con las sílabas ortográficas. Estas diferencias constituyen las llamadas **licencias poéticas**: la *diéresis* que permite separar en dos sílabas los diptongos, la *sinéresis* que une en una sílaba dos vocales que no constituyen diptongo, la *sinalefa* que fusiona en una sola sílaba la sílaba final de una palabra terminada en vocal con la inicial de una palabra que comienza con vocal o hache y el *hiato* que anula la posibilidad de la sinalefa. Los **acentos finales** también inciden en el recuento de las sílabas del verso. Si la última palabra es grave, no se altera el número de sílabas, si es aguda, se suma una sílaba y si es esdrújula se disminuye una.

La **rima** es una característica distintiva pero no obligatoria de los versos, ya que existen versos sin rima (los versos blancos o sueltos de uso frecuente en la poesía moderna). La rima consiste en la coincidencia total o parcial de los últimos fonemas del verso. Existen dos tipos de rima, la consonante (coincidencia total de vocales y consonantes a partir de la última vocal acentuada) y la asonante (coincidencia de las vocales únicamente, a partir de la última vocal acentuada). La **longitud** más frecuente de los versos abarca desde las dos hasta las dieciséis sílabas. Los versos monosílabos no existen ya que por el acento se los considera bisílabos.

Las **estrofas** agrupan versos de igual medida y de dos medidas distintas combinadas regularmente. Estas agrupaciones se vinculan con la progresión temática del texto, dado que, con frecuencia, desarrollan una unidad informativa vinculada con el tema central.

Los trabajos dentro del paradigma y del sintagma a través de los mecanismos de sustitución y de combinación, respectivamente, culminan con la creación de metáforas, símbolos, configuraciones sugerentes de vocablos, metonimias, juego de significaciones, asociaciones libres, y otros recursos estilísticos que dan ambigüedad al poema.

TEXTOS PERIODÍSTICOS

Los textos que se designan como textos periodísticos en razón de su portador (tienen como soportes los diarios, los periódicos, las revistas) muestran un claro predominio de la función informativa del lenguaje. Dan a conocer los sucesos más relevantes en el momento en que se producen. Esta adhesión al presente, esta primacía de la actualidad, los condena a una vida efímera.

Se proponen difundir las novedades que se producen en distintas partes del mundo acerca de los tópicos más diversos.

De acuerdo con este propósito se los agrupa en el portador en diferentes secciones, como, por ejemplo, información nacional, información internacional, información local, sociedad, economía, cultura, deportes, espectáculos, entretenimientos.

El orden de presentación de estas secciones dentro del portador, así como la extensión y el tratamiento dado a los textos que incluyen, son indicadores importantes tanto de la ideología como de la posición adoptada por la publicación acerca del tema que se aborda.

Los textos periodísticos presentan distintas variedades. Las más comunes son las noticias, los artículos de opinión, las entrevistas, los reportajes, las crónicas, las reseñas de espectáculos.

La publicidad es un componente constante de los diarios y revistas en la medida en que les permite financiar su edición. Pero los textos publicitarios no sólo aparecen en los periódicos sino que también tienen otros portadores ampliamente conocidos como los afiches, los folletos, etc., por eso nos referiremos a ellos en otro apartado.

En general se acepta que los textos periodísticos, en cualquiera de sus variedades, deben cumplir ciertos requisitos de presentación entre los que destacamos éstos: una tipografía perfectamente legible, una diagramación cuidada, fotografías adecuadas que sirvan para complementar la información lingüística, inclusión de gráficos ilustrativos que fundamenten las explicaciones del texto.

Es pertinente observar cómo se distribuyen los textos periodísticos en el portador para conocer mejor la ideología de la publicación. Fundamentalmente la primera página, las páginas impares, el extremo superior de los diarios, encierran la información que se

quiere destacar. Esta ubicación anticipa al lector la importancia que el periódico le ha dado al contenido de esos textos.

El cuerpo de la letra de los títulos es también un indicador a considerar sobre la posición adoptada por la redacción.

La noticia

Transmite una nueva información sobre sucesos, objetos o personas.

Las noticias se presentan como **unidades informativas completas**, que contienen todos los datos necesarios para que el lector comprenda la información sin necesidad de recurrir a textos anteriores (por ejemplo, no necesita haber leído los diarios del día anterior para interpretarla) o de ligarla a otros textos contenidos en el mismo portador o en portadores similares.

Es común que este texto use la técnica de la pirámide invertida: comienza por el hecho más importante para finalizar con los detalles. Consta de tres partes perfectamente diferenciadas: el título, el copete y el desarrollo. El título cumple una doble función, sintetizar el tema central y atraer la atención del lector. Los manuales de estilo de los periódicos (*El País*, 1991) sugieren, por lo general, que no excedan las trece palabras. El copete (o entrada) contiene lo principal de la información, sin llegar a ser un resumen de todo el texto. En el desarrollo se incluyen los detalles que no aparecen en el copete.

La noticia se redacta en tercera persona. El redactor debe mantenerse al margen de lo que cuenta, razón por la cual no está permitido emplear la primera persona del singular ni del plural. Esto implica que además de omitir el *yo* o el *nosotros*, tampoco debe recurrir a los posesivos (por ejemplo, no se referirá a Argentina o a Buenos Aires con expresiones tales como *nuestro país* o *mi ciudad*).

Este texto se caracteriza por su exigencia de objetividad y veracidad: presenta estrictamente los datos. Cuando el periodista no ha podido comprobar en forma fehaciente los hechos presentados, suele recurrir a ciertas fórmulas para salvar su responsabilidad: al *parecer, no se descarta que*, o al uso del potencial: *Se habría entregado el autor del hecho.* Cuando el redactor menciona lo dicho por alguna fuente, recurre al discurso directo encomillado. *El ministro afir-*

mó: "El tema de los jubilados será tratado en la Cámara de Diputados durante la próxima semana".

El estilo que corresponde a este tipo de texto es el estilo formal.

Emplea, principalmente, oraciones enunciativas, breves, que respetan el orden sintáctico canónico. Si bien las noticias usan preferentemente los verbos en voz activa, también es frecuente encontrar la voz pasiva: *Los delincuentes fueron perseguidos por las fuerzas del orden*; y las formas impersonales: *Se persiguió a los delincuentes con un patrullero de la comisaría 15.*

La progresión temática de las noticias gira en torno de las preguntas qué, quién, cómo, dónde, cuándo, por qué y para qué.

El artículo de opinión

Encierra comentarios, evaluaciones, expectativas acerca de un tema de actualidad que, por su trascendencia en el plano nacional o internacional, ya es considerado o merece ser instalado como objeto de debate.

En este rubro se incluyen los editoriales, los artículos de análisis o investigación y las columnas que llevan la firma de su autor. Los editoriales expresan la posición adoptada por el diario o la revista en concordancia con su ideología, mientras que los artículos firmados y las columnas transmiten las opiniones de sus redactores, de allí que muchas veces encontremos en una misma página opiniones divergentes y hasta antagónicas.

Si bien es cierto que estos textos pueden tener distintas superestructuras, en general se organizan siguiendo una línea argumentativa que se inicia con la identificación del tema en cuestión, acompañado de sus antecedentes y alcances, sigue con una toma de posición, es decir, con la formulación de una tesis, luego se presentan los diferentes argumentos esgrimidos para justificar esa tesis, para cerrar con una reafirmación de la posición adoptada.

La efectividad del texto está en relación directa no sólo con la razonabilidad de los argumentos expuestos sino también con las estrategias discursivas usadas para persuadir al lector. Entre estas estrategias podemos encontrar las acusaciones claras a los oponentes; las ironías; las insinuaciones; las digresiones; las apelaciones a la sensibilidad o, en su defecto, la toma de distancia a través del uso de las construcciones impersonales, para dar objetividad y

consenso al análisis realizado; el detenimiento en recursos descriptivos detallados y precisos o en relatos muy pautados de las distintas etapas de la investigación, con una minuciosa enumeración de las fuentes de la información; recursos todos ellos que sirven para fundamentar los argumentos usados en la validación de la tesis.

La progresión temática se da generalmente a través de un esquema de temas derivados. Cada argumento puede encerrar un tópico con sus respectivos comentarios.

Estos artículos, en virtud de su intencionalidad informativa, muestran una preeminencia de oraciones enunciativas, aunque también incluyen, con frecuencia, dubitativas y exhortativas en razón de su trama argumentativa. Las primeras les sirven para relativizar los alcances y el valor de la información de base, el asunto en cuestión, y las últimas para convencer al lector a aceptar como verdaderas sus premisas. En el entramado de estos artículos se opta por oraciones complejas que incluyen proposiciones causales para las fundamentaciones, consecutivas para poner énfasis sobre los efectos, concesivas y condicionales.

Para interpretar estos textos es insoslayable desentrañar la postura ideológica del autor, identificar los intereses a los que responde y precisar bajo qué circunstancias y con qué propósito se organizó la información expuesta. Para cumplir con los requisitos de este abordaje necesitaremos poner en marcha estrategias tales como la referencia exofórica, la integración crítica de los datos del texto con los recogidos en otras fuentes y una lectura prolija entre líneas, con el fin de convertir en explícito lo implícito.

Si bien es cierto que todo texto exige, para su interpretación, activar las estrategias mencionadas, es indispensable acudir a ellas cuando estamos ante un texto de trama argumentativa, a través del cual el autor busca que el lector acepte o evalúe ciertas ideas o creencias como verdaderas o falsas, ciertas opiniones como positivas o negativas.

El reportaje

Es una variedad de texto periodístico de trama conversacional que, para informar acerca de un tema determinado, recurre al testimonio de una figura clave para el conocimiento de ese tópico.

La conversación se desarrolla entre un periodista que representa la publicación y una personalidad cuyo quehacer ha concitado o merece concitar la atención de los lectores.

El reportaje incluye una somera presentación del entrevistado, realizada mediante recursos descriptivos e, inmediatamente, desarrolla el diálogo. Las preguntas son breves y concisas, en la medida en que están orientadas a dar a conocer las opiniones e ideas del personaje entrevistado y no las del entrevistador.

La entrevista

Al igual que el reportaje, se configura preferentemente mediante una trama conversacional, pero combina, con frecuencia, ese tejido con hilos descriptivos y argumentativos. Admite, entonces, una mayor libertad ya que no se ajusta estrictamente a la fórmula pregunta-respuesta sino que se detiene en comentarios y descripciones acerca del entrevistado, y transcribe solamente algunos fragmentos del diálogo, indicando con rayas el cambio de interlocutor. Le está permitido presentar una introducción extensa con los aspectos más significativos de la conversación mantenida, y las preguntas pueden ir acompañadas por comentarios, confirmaciones, refutaciones, acerca de las expresiones del entrevistado.

Por tratarse de un texto periodístico la entrevista debe necesariamente incluir una temática de actualidad o con incidencia en la actualidad, aunque luego la conversación derive hacia otros temas. De allí que muchas de estas entrevistas se ajusten a una progresión temática lineal o de temas derivados.

Como sucede en cualquier texto de trama conversacional, no existe una garantía de diálogo verdadero, en la medida en que si bien se puede respetar el turno de palabra, la progresión temática no se ajusta al juego argumentativo de propuestas y réplicas.

TEXTOS DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA

Esta categoría incluye textos cuyos contenidos provienen del campo de las ciencias en general. Los referentes de los textos que vamos a desarrollar se ubican tanto en las ciencias sociales como en las ciencias naturales.

Pese a las diferencias existentes entre los métodos de investiga-

ción de estas ciencias, los textos tienen algunas características que son comunes a todas sus variedades: en ellos predominan, como en todos los textos informativos, las oraciones enunciativas de estructura bimembre, y se prefiere el orden sintáctico canónico (sujeto-verbo-predicado).

Incluyen frases claras, carentes de ambigüedad sintáctica o semántica, y toman en consideración el significado más conocido, más extendido de las palabras.

El vocabulario es preciso. Generalmente, estos textos no incluyen vocablos a los que se les puede atribuir una multiplicidad de significados, es decir, eluden los términos polisémicos, y de no ser posible esto, establecen, mediante definiciones operatorias, el significado que se le debe atribuir al término polisémico en ese cotexto.

La definición

Expande el significado de un término, mediante una trama descriptiva, que fija en forma clara y precisa los caracteres genéricos y diferenciales del objeto al cual se refiere. Esta descripción contiene una configuración de elementos que se relacionan, semánticamente, con el término a definir a través de un proceso de sinonimia.

Recordemos la definición clásica de "hombre", porque es el ejemplo por excelencia de la definición lógica, una de las construcciones más generalizadas dentro de este tipo de textos: *El hombre es un animal racional.* La expansión del término "hombre" —"animal racional"— presenta el género al cual pertenece, "animal", y la diferencia específica, "racional": la racionalidad es el rasgo que nos permite diferenciar a la especie humana dentro del género animal.

Usualmente, las definiciones incluidas en los diccionarios, que son sus portadores más calificados, presentan los rasgos esenciales de aquello a lo que se refieren: *Piscis* (Del lat. *piscis*). n.p.m. *Astron.* Duodécimo y último signo o parte del Zodíaco, de 30° de amplitud, que el Sol recorre aparentemente antes de terminar el invierno.

Como podemos observar en esta definición extraída del **Diccionario de la Real Academia Española** (RAE, 1982), el significado de un **tema base** o **entrada** se desarrolla a través de una des-

cripción que contiene sus rasgos más relevantes, expresada, a menudo, a través de oraciones unimembres constituidas por construcciones endocéntricas (en nuestro ejemplo tenemos una construcción endocéntrica sustantiva —núcleo sustantivo rodeado por modificadores directos y/o indirectos—: "duodécimo y último signo o parte del Zodíaco, de 30° de amplitud..."), que incorporan mayor información mediante proposiciones subordinadas adjetivas: "que el Sol recorre aparentemente antes de terminar el invierno".

Las definiciones encierran, también, informaciones complementarias referidas, por ejemplo, a la ciencia o disciplina en cuyo léxico se inscribe el término a definir (Piscis: *Astron.*); al origen etimológico del vocablo ("Del lat. *piscis*"); a su clasificación gramatical (n.p.m.), etcétera.

Estas informaciones complementarias contienen, frecuentemente, abreviaturas, cuyo significado aparece en las primeras páginas del diccionario: Lat., Latín; Astron., Astronomía; n.p.m., nombre propio masculino, etcétera.

El tema base (entrada) y su expansión descriptiva —categorías básicas de la estructura de la definición— se distribuyen espacialmente en bloques, en los cuales distintas informaciones se suelen codificar a través de tipografías diferentes (**negritas** para el vocablo a definir; *bastardillas* para las etimologías, etc., redondas para otras caracterizaciones). Las diversas acepciones aparecen demarcadas en el bloque mediante barras paralelas y/o números.

Prorrogar (Del lat. *prorogare.*) tr. Continuar, dilatar, extender una cosa por un período determinado. || 2. Suspender, aplazar. || 3. ant. Echar de un territorio o desterrar.

La nota de enciclopedia

Presenta, como la definición, un tema base y una expansión de trama descriptiva, pero se diferencia de ella por la organización y la amplitud de esta expansión.

La progresión temática más usual en las notas de enciclopedia es la de temas derivados: los remas o comentarios referidos al tema base, se constituyen, a su vez, en temas de distintos parágrafos demarcados, a menudo, por subtítulos. Por ejemplo, en el tema República Argentina, podemos encontrar los temas derivados:

rasgos geológicos, relieve, clima, hidrografía, biogeografía, población, ciudades, economía, minería, comunicaciones, transportes, el estado argentino, cultura, etcétera.

Estos textos emplean con frecuencia esquemas taxonómicos, en los cuales los elementos se agrupan en clases incluyentes e incluidas. Por ejemplo: se describe a "mamífero" como miembro de la clase de los vertebrados y luego se presentan los rasgos distintivos de sus diversas variedades terrestres y marítimas.

Puesto que en estas notas predomina la función informativa del lenguaje, la expansión se construye sobre la base de la descripción científica, que responde a las exigencias de objetividad y precisión.

Las características inherentes a los objetos presentados aparecen a través de adjetivos descriptivos —*pez de color amarillento oscuro, con manchas negras en los costados, y vientre plateado, cabeza casi cónica, ojos muy juntos, boca oblicua y dos aletas dorsales*— que amplían la base informativa de los sustantivos y, como es posible apreciar en nuestro ejemplo, agregan cualidades propias de aquello a lo que se refieren.

El uso del presente marca la atemporalidad de la descripción, en cuyo tejido predominan los verbos estáticos: presentar, mostrar, tener, etc., y los copulativos: ser, estar, semejar, parecer, etcétera.

El informe de experimentos

Contiene la descripción detallada de un proyecto que consiste en manipular el entorno para obtener una nueva información. Es decir, son textos que describen experimentos.

El punto de partida de estos experimentos es algo que se desea saber, pero que no se puede encontrar observando las cosas tal como están: es necesario, entonces, establecer algunas condiciones, crear ciertas situaciones para llevar a cabo la observación y extraer conclusiones. Se cambia algo para constatar qué sucede entonces. Por ejemplo, si se desea saber en qué condiciones una planta de determinada especie crece más rápidamente, se pueden colocar sus semillas en distintos recipientes bajo diferentes condiciones de luz, arena, tierra, agua, fertilizantes, etc., para observar y precisar en qué circunstancias se obtiene un mejor crecimiento.

La superestructura de estos informes contiene, primordialmente, dos categorías: una atañe a las **condiciones** en que el experimento se realiza, es decir, al registro de la situación de experimentación, y la otra, al **proceso** observado.

En estos textos, entonces, se usan con frecuencia oraciones que comienzan con si (condicionales) y con cuando (temporal condicional). *Si coloco la semilla en un compuesto de arena, tierra negra, turba y resaca la planta crecerá más rápido.*

Cuando riego las plantas dos veces en el día los tallos comienzan a mostrar manchas marrones debido al exceso de humedad.

Estos informes adoptan una trama descriptiva de proceso. La variable tiempo aparece a través de numerales ordinales: *En una primera etapa es posible observar.... en una segunda etapa aparecen los primeros brotes...*; de adverbios y de frases adverbiales: *luego, antes de que, después de que, en el mismo momento en que,* etc., dado que la variable temporal es un componente esencial de todo proceso; pero el texto pone énfasis en los aspectos descriptivos, presenta las características de los elementos, los rasgos distintivos de cada una de las etapas del proceso.

El informe puede estar redactado en forma impersonal, *se coloca/colocó un recipiente... luego se observa/observó que,* etc., o en primera persona singular, *coloco/coloqué un recipiente...luego observo/observé que...*etc., o plural, *colocamos un recipiente... luego observamos que...* etc. El uso del impersonal pone énfasis en la distancia existente entre el experimentador y el experimento, mientras que la primera persona enfatiza el compromiso de ambos.

La monografía

Estructura en forma analítica y crítica la información recogida en distintas fuentes acerca de un tema determinado.

Los textos monográficos no necesariamente deben realizarse sobre la base de consultas bibliográficas, ya que se puede recurrir a otras fuentes como, por ejemplo, el testimonio de los protagonistas de los hechos, de testigos calificados, o de especialistas en el tema.

Exigen una selección rigurosa y una organización coherente de los datos recogidos. La selección y organización de los datos sirve como indicador del propósito que orientó la escritura. Si pretendemos, por ejemplo, mostrar que las fuentes consultadas nos permi-

ten sostener que los aspectos positivos de la gestión gubernamental de un determinado personaje histórico tienen mayor entidad y valor que los aspectos negativos, tendremos que presentar y categorizar los datos obtenidos de un modo tal que esa valoración quede explícita.

En las monografías es insoslayable determinar en el primer párrafo el tema a tratar, para abrir paso a la cooperación activa del lector, quien, conjugando sus conocimientos previos y sus propósitos de lectura, hará las primeras anticipaciones sobre la información que espera encontrar y formulará las hipótesis que habrán de guiar su lectura. Una vez determinado el tema, estos textos transcriben luego, mediante el uso de la **técnica del resumen**, lo que sostiene sobre ese tema cada una de las fuentes consultadas, las cuales van a estar consignadas en las referencias bibliográficas, de acuerdo con las normas que rigen la presentación de la bibliografía.

El trabajo intertextual (incorporación de los textos de otros en el tejido del texto que estamos elaborando) se manifiesta en las monografías a través de construcciones de discurso directo o de discurso indirecto.

En las primeras se incorpora el enunciado de otro autor, sin modificaciones, tal como fue producido. *Ricardo Ortiz declara: "El proceso de la economía dirigida condujo a una centralización en la Capital Federal de toda tramitación referente al comercio exterior".* Los dos puntos que preanuncian la palabra del otro, las comillas que sirven para demarcarla, las rayas que suelen encerrar al autor del texto incluido, *"El proceso de la economía dirigida —declara Ricardo Ortiz— condujo a una centralización..."*, son algunos de los signos que distinguen, a menudo, al discurso directo.

Cuando se recurre al discurso indirecto, se relata lo dicho por otro, en lugar de transcribirlo textualmente, con la inclusión de elementos subordinantes y las consiguientes modificaciones, según el caso, en pronombres personales, tiempos verbales, adverbios, signos de puntuación, signos auxiliares, etcétera.

Discurso directo: *"Las raíces de mi pensamiento —sostuvo Echeverría— se nutren en el liberalismo".*

Discurso indirecto: *Echeverría sostuvo que las raíces de su pensamiento se nutrían en el liberalismo.*

Los textos monográficos recurren, con frecuencia, a los verbos declarativos (decir, expresar, declarar, sostener, opinar, etc.), tanto

para la introducción de los enunciados de las fuentes, como para incorporar los comentarios y opiniones del emisor.

Si el propósito de la monografía es solamente organizar los datos que el autor ha recogido sobre el tema de acuerdo con un determinado criterio de clasificación explícito (por ejemplo, organizar los datos en torno al tipo de fuente consultada), su efectividad dependerá de la coherencia existente entre los datos expuestos y el principio de clasificación adoptado.

Si la monografía pretende justificar una opinión o validar una hipótesis, su efectividad, entonces, dependerá de la confiabilidad y veracidad de las fuentes consultadas, de la consistencia lógica de los argumentos y de la coherencia establecida entre los hechos y la conclusión.

Estos textos pueden ajustarse a distintos esquemas lógicos del tipo problema/solución, premisas/conclusión, causas/efectos.

Los conectores lógicos oracionales y extraoracionales son marcas lingüísticas relevantes para analizar las distintas relaciones que se establecen entre los datos y evaluar su coherencia.

La biografía

Es una narración hecha por alguien acerca de la vida de otras personas. Cuando el autor cuenta su propia vida es una autobiografía.

Estos textos son empleados con frecuencia en la escuela para presentar la vida o algunas etapas decisivas de la existencia de personajes cuya acción ha sido calificada como relevante en el acontecer histórico.

Los datos biográficos se ordenan, por lo general, cronológicamente, y dado que la temporalidad es una variable esencial del tejido de las biografías, en su construcción predominan recursos lingüísticos que aseguran la conectividad temporal: adverbios, frases adverbiales, construcciones de valor semántico adverbial (*Sus cinco primeros años transcurrieron en la tranquila seguridad de su pueblo natal. Luego se trasladó con su familia a La Plata.)*, proposiciones temporales (*<Cuando se introducía obsesivamente en los tortuosos caminos de la novela>, sus estudios de física lo ayudaban a reinstalarse en la realidad)*, etcétera.

La objetividad que exigen los textos de información científica

se manifiesta en las biografías a través de las citas textuales de las fuentes de los datos presentados, mientras que la óptica del autor se expresa en la selección y en el modo de presentación de estos datos. Se puede emplear la técnica de acumulación simple de datos organizados cronológicamente, o cada uno de estos datos puede aparecer acompañado por las valoraciones del autor en razón de la importancia que les atribuye.

Actualmente están teniendo gran difusión las llamadas "biografías no autorizadas" de personajes políticos o del mundo del arte. Una característica que parece ser común en estas biografías es la intencionalidad de denostar al personaje a través de una profusa acumulación de aspectos negativos, en especial de aquellos que se relacionan con defectos o vicios altamente vituperados por la opinión pública.

El relato histórico

Es una **narración** que informa acerca de acontecimientos pasados.

La reflexión teórica sobre los estudios históricos, en estas últimas décadas, ha puesto el acento sobre la importancia de lo **narrativo** en la comprensión de la ciencia de la historia, enfatizando la correlación existente entre la actividad de relatar un acontecimiento y el carácter temporal de la experiencia humana que es objeto de la historia.

El relato histórico establece relaciones de continuidad entre hechos comprobables que, al aparecer intrínsecamente vinculados entre sí por el hilo de la narración, constituyen un todo inteligible. La explicación reside en la propia estructura narrativa: en el modo en que aparecen conectados los hechos. Y la comprensión consiste en aprehender esos hechos interrelacionados como constituyentes necesarios de un conjunto significativo, cuyo sentido se encuentra en las conexiones articuladas por el relato.

La historia responde a la pregunta acerca de cómo se generó un acontecimiento relatando sus antecedentes: la progresión temática del texto nos permite conocer los lazos que vinculan las condiciones necesarias de los sucesos concretos y establecer las distintas etapas de una secuencia de acontecimientos.

La continuidad está garantizada en el texto tanto por la perma-

nencia del mismo agente o de los mismos agentes en toda una serie de acciones, como en la conexión temporal y causal de los hechos a través de los cuales se realizan los propósitos o las políticas.

Las fuentes del relato son documentos reinterpretados por el historiador, quien no se incluye en la narración para dejar que los hechos hablen por sí, creando de este modo un **efecto de realidad**, pues el relato histórico, a diferencia del cuento, evita la presencia explícita de elementos subjetivos.

Pero es necesario señalar que el narrador, a partir de un paradigma en el que se asocian los datos de un período del pasado instituido como objeto de estudio, organiza el relato a través de un proceso individual, y sin duda arbitrario, de selección y de combinación de hechos y encuadres. Su óptica, entonces, permanece en el relato por más impersonal y objetivo que éste pretenda ser.

Los contenidos del relato admiten ser sometidos a criterios de verdad mediante la confrontación de fuentes. Estos textos se rigen por el principio de veracidad, a diferencia del cuento, donde interesa la verosimilitud.

TEXTOS INSTRUCCIONALES

Estos textos dan orientaciones precisas para realizar las actividades más diversas, como jugar, preparar una comida, cuidar plantas o animales domésticos, usar un aparato electrónico, arreglar un auto, etc. Dentro de esta categoría encontramos desde las más simples recetas de cocina hasta los complejísimos manuales de instrucciones para ensamblar el motor de un avión. Existen numerosas variedades de textos instruccionales; además de las recetas y de los manuales, están los reglamentos, estatutos, contratos, instructivos, etc. Pero, todos ellos, cualquiera sea su complejidad, comparten la función apelativa en la medida en que prescriben acciones y emplean la trama descriptiva para representar el proceso a seguir en la tarea emprendida.

La construcción de muchos de estos textos se ajusta a modelos convencionales acuñados institucionalmente. Por ejemplo, en nuestra comunidad están ampliamente difundidos los modelos de reglamentos de copropiedad, entonces cualquier persona que toma a su cargo la redacción de un texto de este tipo recurre al modelo y solamente cambia los datos identificatorios e introduce, si es nece-

sario, algunas modificaciones parciales en los derechos y deberes de las partes involucradas.

En nuestra vida cotidiana nos encontramos constantemente con textos instruccionales, que nos ayudan ya sea usar bien una procesadora de alimentos o una computadora, a hacer una exquisita comida o a seguir una dieta para adelgazar. La habilidad alcanzada en el dominio de estos textos incide directamente en nuestro quehacer concreto. Su empleo frecuente y su utilidad inmediata justifican el trabajo escolar de abordaje y producción de algunas de sus variedades, como las recetas y los instructivos.

La receta y el instructivo

Nos referiremos a las recetas de cocina y a los textos que encierran instrucciones para organizar un juego, hacer un experimento, construir un artefacto, fabricar un mueble, arreglar un objeto, etcétera.

Estos textos tienen dos partes que se distinguen, generalmente, a partir de la espacialización: una contiene listas de elementos a usar (lista de ingredientes en las recetas, materiales que se manipulan en un experimento, instrumentos para arreglar algo, distintas partes de un aparato, etc.), y la otra, desarrolla las instrucciones.

Las listas, que son similares en su construcción a las que usamos habitualmente para hacer las compras, presentan sustantivos concretos acompañados por adjetivos numerales (cardinales, partitivos y múltiplos).

Las instrucciones se configuran, habitualmente, con oraciones bimembres con verbos en modo imperativo *(mezcle la harina con el polvo de hornear)*, u oraciones unimembres conformadas por construcciones verboidales de infinitivo *(revolver la harina con el azúcar)*.

Tanto los verbos como los verboides aparecen acompañados por adverbios o construcciones adverbiales que expresan el modo en que deben realizarse determinadas acciones *(separe cuidadosamente las claras de las yemas;* o *separe con mucho cuidado las claras de las yemas)*. Los propósitos de esas acciones aparecen estructurados en circunstanciales de fin *(revuelva lentamente para diluir el contenido del sobre en agua fría)*, o con valor temporal final *(bata la crema con las claras hasta que tome una consistencia espesa)*. En estos textos se incluye con frecuencia el tiempo del receptor a través del uso

de la deixis de lugar y de tiempo: *Aquí debe agregar una yema. Ahora podrá revolver nuevamente. En este momento tendrá que correr rápidamente hasta alcanzar el lado opuesto de la cancha. Acá puede intervenir otro miembro del equipo.*

TEXTOS EPISTOLARES

Los textos epistolares buscan establecer una comunicación por escrito con un destinatario ausente, el cual aparece identificado en el texto a través del encabezamiento. Puede tratarse de un individuo (un amigo, un pariente, el gerente de una empresa, el director de un colegio) o un conjunto de individuos designados en forma colectiva (Consejo editorial, junta directiva, barra de 5° B).

Estos textos reconocen como portador a ese trozo de papel que en forma metonímica se denomina carta, esquela o solicitud, en relación con las características del texto que contiene.

Presentan una estructura que se refleja claramente en su organización espacial, cuyos componentes son: el **encabezamiento**, que consigna el lugar y el tiempo de la producción, los datos del destinatario y la fórmula de tratamiento empleada para establecer el contacto; el **cuerpo**, parte del texto en donde se desarrolla el mensaje, y la **despedida**, que incluye el saludo y la firma, a través de la cual se introduce el autor en el texto. El grado de familiaridad existente entre emisor y destinatario es el principio que orienta la elección del estilo: si el texto va dirigido a un familiar o a un amigo, se opta por un estilo informal; caso contrario, si el destinatario es desconocido u ocupa el nivel superior en una relación asimétrica (empleador con respecto al empleado, director con respecto al alumno, etc.) se impone el estilo formal.

La carta

Como ya lo hemos mencionado en el **Capítulo 1**, las cartas pueden construirse con diferentes tramas (narrativa y argumentativa) en torno de las distintas funciones del lenguaje (informativa, expresiva y apelativa).

Nos referiremos aquí, en particular, a las cartas familiares y amistosas, es decir, aquellos escritos a través de los cuales el autor da a conocer a un pariente o a un amigo eventos particulares de su

vida. Estas cartas contienen hechos, sucesos, sentimientos, emociones, experimentados por un emisor que percibe al receptor como "cómplice", o sea como un destinatario comprometido afectivamente en esa situación de comunicación y, por lo tanto, capaz de desentrañar la dimensión expresiva del mensaje.

En la medida en que se trata de un diálogo a distancia con un receptor conocido se opta por un estilo espontáneo e informal, que deja ver marcas de la oralidad: frases inconclusas, en las que los puntos suspensivos habilitan las múltiples interpretaciones del receptor, en su intento por concluirlas; preguntas que buscan sus respuestas en el destinatario; preguntas que encierran en sí sus propias respuestas (preguntas retóricas); signos de exclamación que expresan el énfasis que el emisor pone en determinadas expresiones que reflejan sus alegrías, sus preocupaciones, sus dudas.

Estos textos reúnen en sí las distintas clases de oraciones. Las enunciativas que aparecen en los fragmentos informativos, se alternan con las dubitativas, desiderativas, interrogativas, exclamativas para manifestar la subjetividad del autor. Esta subjetividad determina también el uso de diminutivos y aumentativos, la presencia frecuente de adjetivos calificativos, la ambigüedad léxica y sintáctica, las repeticiones, las interjecciones.

La solicitud

Está dirigida a un receptor que, en esa situación comunicativa establecida por la carta, está revestido de autoridad en la medida en que posee algo o tiene la posibilidad de otorgar algo que es considerado valioso por el emisor: un empleo, una vacante en un colegio, etcétera.

Esta asimetría entre autor y lector: uno que pide y otro que puede acceder o no al pedido, obliga al primero a optar por un estilo formal, que recurre al uso de fórmulas de cortesía ya acuñadas convencionalmente para la apertura y para el cierre. *(De mi consideración:.../ De mi mayor/más distinguida consideración:.../... me despido de Ud. respetuosamente. /Saludo a Ud. con el mayor respeto)* y a las frases hechas con que se inician y se cierran estos textos *(Me dirijo a Ud. a efectos de solicitarle que... El que suscribe, Antonio González, D.N.I. 32.107.232, se dirige al Sr. Director del Instituto Politécnico a efectos de solicitarle...)*

Las solicitudes pueden estar redactadas en primera o en tercera persona. Las que están redactadas en primera persona introducen al emisor a través de la firma, mientras que las redactadas en tercera persona lo identifican en el cuerpo del texto. *(El que suscribe, Juan Antonio Pérez, se dirige a...).*

La progresión temática se da a través de dos núcleos informativos: el primero determina lo que el solicitante pretende y el segundo las condiciones que reúne para alcanzar aquello que pretende. Estos núcleos, que están enmarcados por las frases hechas de la apertura y del cierre, pueden aparecer invertidos en algunas solicitudes, cuando el solicitante quiere enfatizar sus condiciones y las ubica en un lugar preferencial para dar mayor fuerza a su apelación.

Estas solicitudes, aunque cumplen una función apelativa, muestran un amplio predominio de las oraciones enunciativas complejas, con inclusión de proposiciones causales, consecutivas y condicionales que permiten desarrollar fundamentaciones, condicionamientos y efectos a alcanzar, y de construcciones verboidales de infinitivo o de gerundio: *para alcanzar esa posición el solicitante pone en su conocimiento estos antecedentes...* (el infinitivo pone el acento en los fines que se persiguen), o *habiendo alcanzado el grado de...* (el gerundio enfatiza los antecedentes que legitiman el pedido).

La argumentación de estas solicitudes se ha institucionalizado de tal manera que aparece contenida en las consignas de los formularios de empleo, de solicitud de becas, etcétera.

TEXTOS HUMORÍSTICOS

Están primordialmente orientados a provocar risa mediante recursos lingüísticos y/o iconográficos que alteran o quiebran el orden natural de los hechos o sucesos, o deforman los rasgos de los personajes. Los recursos más frecuentes son la burla, la ironía, la sátira, la caricatura, el sarcasmo.

Entre los textos humorísticos se destacan las tiras cómicas o historietas de humor que, estando ampliamente difundidas en nuestro medio social, ya han sido aceptadas y valoradas en las aulas.

La historieta

Constituye una de las variedades más difundidas de la trama narrativa con base icónica: combina la imagen plana con el texto escrito y los elementos verbales e icónicos se integran a partir de un código específico.

Este tipo de texto busca la participación activa del lector por vía emocional, asistemática, anecdótica y concreta.

Existen diversos tipos de historietas, uno de ellos es la ya clásica historieta de las tiras cómicas de los diarios que se caracteriza por su intencionalidad apelativa y su contenido humorístico. En otras historietas se advierte un predominio de la función literaria; son aquellas historietas en las que se desarrollan aventuras guerreras, historias policiales, relatos románticos, de ciencia ficción, etcétera.

Dentro de la categoría de historietas con función apelativa, encontramos una clase que está siendo empleada con mucha frecuencia en el campo de la educación para la salud: es la historieta que expresa instrucciones para mejorar la higiene, prevenir enfermedades, orientar a la población en el uso de determinados medicamentos, etcétera.

El empleo de la historieta con distintas intenciones parte de la premisa de que estos textos que combinan lo lingüístico con lo icónico son más aptos para transmitir mensajes a lectores poco entrenados en la decodificación lingüística.

La historieta humorística se caracteriza por su economía. Economía narrativa, ya que condensa el relato en pocas viñetas. Lenguaje económico, frases muy cortas, palabras o construcciones que remiten a una pluralidad de significados. Pocos personajes caracterizados con rasgos sintéticos.

Estos textos recurren a combinaciones poco frecuentes de significados, metonimias y metáforas originales. Emplean símbolos icónicos convencionales para expresar sentimientos (un corazón para el amor), efectos de acciones (estrellas ante un cachetazo), emociones violentas (rayos, culebras y calaveras para el insulto), etcétera.

La espacialización, a la vez que permite conocer las normas que rigen la producción de las historietas, tiene una particular relevancia para atribuir significado a los distintos elementos en juego. Las

viñetas se relacionan con la progresión temática; los globos encierran los discursos directos de los personajes, contienen lo que éstos dicen, piensan, murmuran, gritan; la ubicación de los globos guarda relación con los turnos de palabra (se lee primero lo que está en los globos ubicados en la parte superior izquierda); el cuerpo de las letras se relaciona con el énfasis que los personajes atribuyen a lo que dicen; la repetición de letras; signos de puntuación, de exclamación, de interrogación; los cuadros en blanco, los grises o negros; el lugar que ocupa el texto o la imagen dentro del cuadro, etc., son todos elementos significativos para desentrañar el mensaje.

Construcciones sustantivas, adjetivas o adverbiales, oraciones unimembres o bimembres con predicado no verbal, quiebras deliberadas de la sintaxis normal, ausencia de conectores lógicos, son algunos de los recursos usados con frecuencia para expresar la ironía, la burla, el doble sentido, el enfoque humorístico o sarcástico de la realidad.

TEXTOS PUBLICITARIOS

Estos textos, que están estrechamente relacionados con las expectativas y las preocupaciones de la comunidad, son los indicadores típicos de la sociedad de consumo: informan sobre lo que se vende con la intención de hacer surgir en el receptor la necesidad de comprar. La información es parcial en la medida en que presentan solamente lo positivo, ya que buscan transformar aquello que se ofrece en objeto de deseo.

Se construyen en torno de la función apelativa del lenguaje dado que buscan como efecto modificar comportamientos. Manipulan el lenguaje en virtud de lo que se proponen obtener del receptor. Este propósito habilita tanto la transparencia como la opacidad, el lenguaje neutro, sin adornos, como el lenguaje figurado. El lenguaje económico del aviso publicitario o la compleja retórica de la propaganda política. Se dirigen a las emociones, sentimientos y fantasías culturales del público.

El aviso

Este texto publicitario, que aparece en diarios, revistas, afiches, folletos de publicidad, etc., puede adoptar distintas tramas: narra-

tiva, argumentativa, descriptiva o conversacional, y frecuentemente conjuga lo verbal con lo icónico en una relación de complementariedad que acrecienta el significado.

En la estructura profunda de todo aviso están las frases imperativas: "compre tal cosa"; "obre de tal manera"; "haga esto" que aparecen modificadas en la superficie por el ocultamiento del verbo comprar a través del trabajo retórico ideológico de la práctica publicitaria.

Cualquiera que sea la trama elegida, estos textos se caracterizan por su trabajo de síntesis: a través de relatos resumidos, descripciones precisas, diálogos breves, argumentaciones económicas ubican al receptor en el mundo deseado.

Las estrategias discursivas más usuales en los avisos son los juegos de palabras, las metáforas, las repeticiones sistemáticas, las insinuaciones, las onomatopeyas, la renovación de títulos conocidos, combinatorias de sonidos, hipérboles o exageraciones, uso de estereotipos, las transcripciones de testimonios en estilo directo, etcétera.

El afiche

En nuestra vida cotidiana nos encontramos con mucha frecuencia en calles, negocios, cines, teatros, etc., con textos breves ubicados sobre cartulinas, cartones, papeles de grandes medidas, construidos especialmente para promocionar un lugar, un producto, una actividad, un personaje. Estos textos, de gran auge en las sociedades de consumo, cumplen una función apelativa, y, por lo general, tienen una trama descriptiva.

El afiche se construye con un mínimo de recursos expresivos para llamar la atención. La espacialización del texto sobre el portador, así como las imágenes que en los afiches más elaborados complementan el mensaje lingüístico, son de fundamental importancia: la efectividad depende en gran medida del color, de la diagramación, de la tipografía seleccionada, del tamaño de las letras que permita su lectura desde la distancia.

Dentro de esta categoría de textos, tenemos los simples carteles callejeros en los cuales, usando como único recurso letras grandes que se destacan sobre papeles blancos o de un solo color, se anuncia *Gran baile familiar en Villa Margarita. Club Atlético Pueblo Unido.*

Sábado 22 a las 23 horas. El evento promocionado, el lugar y el tiempo de su realización aparecen enunciados directamente con un mínimo de recursos lingüísticos (oraciones unimembres integradas por construcciones sustantivas con escasos modificadores directos e indirectos) para asegurarse de que el anuncio va a ser inmediatamente comprendido.

Otros afiches se construyen alrededor de frases de contenido metafórico, con verbo copulativo en contrucciones del tipo A es B —*La droga es un viaje de ida*—, o con elipsis de verbo y predicado no verbal nominal —*La lectura, una aventura*—, u oraciones simples —*XXL marca su nivel*—, que llevan al receptor a construir múltiples asociaciones.

El folleto

Al igual que el afiche, el folleto intenta crear en el receptor la necesidad de adquirir un producto, recorrer un lugar, participar en un evento, compartir una reunión, etc., a partir de la descripción de los rasgos o de los aspectos valorados como positivos del elemento promocionado.

En su estructura profunda estos folletos intentan modificar comportamientos, tienen una intencionalidad claramente apelativa; pero, a diferencia de los otros textos publicitarios, que se caracterizan por la economía de los recursos expresivos usados, los folletos expanden, con mayor amplitud, su base informativa.

Por ejemplo, si queremos promocionar un determinado lugar, construiremos un texto de trama descriptiva que contenga los datos precisos acerca de su ubicación, vías de acceso, acontecimientos más relevantes de su historia, parajes de mayor atracción, productos regionales, etcétera.

En el tejido de este texto se destacan los circunstanciales de lugar construidos por adverbios, frases y construcciones adverbiales o de valor semántico adverbial y adjetivos numerales cardinales y ordinales: *este pueblito está situado a 5 km de Sauce Chico, muy cerca de la desembocadura del Río Rocoso, en la falda de la sierra de La Pantera;* los adjetivos calificativos, con valoraciones positivas: *el monte Lugano, que se yergue majestuoso hacia el occidente, es el guardián eterno de ese pueblito romántico y misterioso;* sustantivos propios y abstractos: *la imponente belleza de los atardeceres en las sierras de Guada-*

rrama es un espectáculo que les permitirá olvidar el ajetreo de la gran ciudad.

Los folletos muchas veces recurren a la trama argumentativa para atraer la atención de los lectores, sobre la base de oraciones complejas integradas por proposiciones condicionales: *Si Ud. está interesado en conocer teorías, investigaciones y experiencias de lectura y escritura, entonces debe suscribirse a LYV*; o concesivas: *Aunque hoy no nos necesites, recuerda esta dirección: ... Estamos aquí para ayudarnos y ayudarte a crecer.*

El folleto, que encuentra en el tríptico su formato más frecuente, suele estar impreso en varios colores que resaltan el atractivo y la riqueza de las imágenes que complementan la significación del texto.

3 LOS TEXTOS ESCOLARES: UN CAPÍTULO APARTE

En los capítulos anteriores hemos intentado clasificar y caracterizar, someramente, distintas variedades de textos escritos de uso social, que ingresan, con frecuencia, a las aulas de nuestra escuela primaria, para las actividades de lectura y producción; o que nos parece conveniente que sean trabajados en ellas. Consideramos que tomar contacto con esa diversidad de textos es, obviamente, una vía efectiva para mejorar la competencia comunicativa de los niños.

En esas páginas no hemos hecho mención alguna a ciertos materiales de lectura que, habitualmente, son empleados en el desarrollo de las distintas clases: nos referimos a los llamados **libros de texto** o **textos escolares**, que constituyen... **un capítulo aparte.**

Estos materiales son **producidos, intencionalmente, para ser empleados en forma sistemática por el escolar y el docente.** Dentro de esta categoría se incluyen los manuales (que en nuestro país están siendo reemplazados, en forma paulatina, por los libros de área), los libros de lectura, los libros o carpetas de actividades, las cartillas o libros de lectoescritura inicial. Quienes defienden su uso (a ultranza y sin discriminar entre las distintas clases), esgrimen como argumento de mayor peso, que estos textos escolares constituyen un recurso didáctico importante para facilitar el

aprendizaje de los alumnos pues presentan los temas, las actividades, las estructuras discursivas en forma pautada según el grado de dificultad que ofrecen.

Una polémica, a nuestro entender mal planteada, muchas veces ha enfrentado a los partidarios del uso **exclusivo** de los textos escolares con los que privilegian el empleo —también de **forma exclusiva**— de textos "auténticos", textos producidos para uso extraescolar que son incorporados como materiales de lectura en el aula (enciclopedias, diccionarios, diarios, periódicos, revistas, obras de literatura infantil, libros de consulta sobre temas diversos, etcétera).

Es decir, por un lado se ubican los que sostienen "usemos solamente libros de texto" y, por el otro, los que enfatizan "solamente deben emplearse en el aula los textos que circulan en los contextos extraescolares, textos de circulación social". Pensamos que el problema está en la **dimensión limitativa** del adverbio **solamente**.

Es indudable que **los lectores no se forman con lecturas escolares de materiales escritos elaborados, expresamente, para la escuela, con el fin de cumplir con las exigencias de un programa. Los lectores se forman con la lectura de distintas obras que contienen una diversidad de textos que sirven, como sucede en los contextos extraescolares, para una multiplicidad de propósitos** (informar, entretener, argumentar, persuadir, organizar quehaceres, etc.). Sin embargo, ello no implica descartar *a priori* todos los textos escolares. **Algunos** de estos textos —**usados convenientemente**— pueden favorecer los trabajos de producción y de comprensión.

Consideramos estéril detenernos en esta polémica ya que, por nuestros contactos con los maestros y nuestras observaciones de clase, hemos podido corroborar que el problema fundamental radica no sólo en **cómo seleccionar** los textos sino, fundamentalmente, en **cómo usarlos**.

¿Cómo seleccionar los textos?

La **tarea de seleccionar**, en general, materiales de lectura para los alumnos es, en todos los niveles y modalidades de la educación, una de las empresas más arduas que ha de asumir el docente en su quehacer pedagógico.

Seleccionar implica evaluar y, por lo tanto, aceptar el carácter de objeto evaluable de todos los materiales de lectura: los objetos a seleccionar pasan a estar sujetos a juicios racionales en función de diversos criterios a determinar.

En esta determinación se ponen en juego las distintas concepciones que tiene cada docente acerca del aprendizaje, de los procesos de lectura, de la comprensión lectora, de las funciones de los textos, del universo del discurso (entendido como el conjunto integrado por la situación comunicativa y las limitaciones retórico-temáticas de los textos) y del rol que le cabe al docente como mediador de los actos de lectura que tienen lugar en el aula. Se pone en juego, además, la representación que tiene cada docente, no sólo del desarrollo cognoscitivo y socioafectivo de los sujetos a quienes van dirigidos los materiales, sino también de los intereses lecturales de tales destinatarios. Asimismo, interviene también, como variable significativa, el valor que dicho docente le atribuye a los materiales en tanto recursos didácticos.

Los textos —desde una perspectiva sociofuncional— son selecciones, recortes, opciones, del potencial de significado contenido en el lenguaje. Todo texto se define como la realización de un potencial de significado: es lo que se quiere decir seleccionado entre una serie de alternativas que constituye lo que se puede decir. Y esa realización se cumple en todos los niveles del lenguaje: nivel de la significación, nivel léxico gramatical y, en el caso que nos ocupa, en el nivel de la escritura (Rodríguez, 1988).

¿Cómo seleccionar los textos escolares?

En el caso particular de los textos escolares distintos criterios pueden ayudarnos en la selección. En primer lugar, es necesario tomar conciencia de que esos materiales necesariamente se relacionan con las **políticas educacionales** del nivel correspondiente, con las pautas y normas curriculares que las traducen y los enfoques pedagógicos que las sustentan.

Es preciso atender, por otra parte, a los **contenidos de la cultura** que los textos escolares incorporan a la transferencia educativa. Todos los materiales de lectura en tanto lenguaje transmiten modelos de vida, a través de los cuales el individuo aprende a desenvolverse como miembro de una sociedad y a adoptar su cultura,

sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores (Halliday, 1982).

La **lecturabilidad** de los materiales seleccionados es otro criterio importante a considerar en el proceso de selección: atender la vinculación entre los intereses y habilidades del lector por un lado y las características temáticas y retóricas de los textos por el otro.

Y, por último, un cuarto criterio de evaluación se relaciona con las **situaciones concretas de uso de los materiales**, cuya dimensión de análisis integra variables tales como participantes, situaciones comunicativas, propósitos e intenciones, etc., que atañen a la operatividad de las realizaciones lingüísticas en un contexto determinado: el aula. Nos ocuparemos de esta variable en el apartado siguiente.

Como ya lo hemos mencionado anteriormente, la categoría de textos escolares incluye distintas variedades: manuales, libros de lectura, libros o carpetas de actividades y cartillas o libros de lectoescritura inicial. En nuestra opinión, es imprescindible establecer diferencias entre estas clases en cuanto a su selección.

a) Descartamos, de manera categórica, el uso de **cartillas o libros de lectura correspondientes a alfabetización inicial que van presentando las letras de manera progresiva y controlada**. Actualmente, en nuestro país, la metodología más difundida que suele guiar la confección de estos textos escolares es el método de palabra generadora. Esta alternativa didáctica se afinca sobre un basamento teórico conductista, que considera que el correcto aprendizaje consiste en la asociación adecuada entre estímulos y respuestas, lo que será garantizado a partir de la propuesta gradual de las dificultades por parte del enseñante, seguida de la repetición (ejercitación reiterada) y el refuerzo (recompensas o sanciones). Nuestro rechazo a los textos resultantes de esta concepción se fundamenta no sólo en principios epistemológicos, referidos a la concepción de aprendizaje subyacente, sino también a cuestiones lingüísticas y consecuencias pedagógicas.

Convengamos en que *Olaso alisa el piso y su mamá sala las lisas*, aunque esté escrito en un libro, no configura un texto adecuado para permitir un acto de lectura que ponga en juego estrategias inteligentes, propias de un buen lector. Queda claro, por ejemplo, que la anticipación significativa se va a ver obstaculizada porque,

en la vida cotidiana y en los textos normales, el piso no suele ser "alisado": habitualmente es lavado, barrido o encerado. Asimismo resulta engorroso encontrar alguna persona llamada "Olaso", y la expresión "sala las lisas" ha dado lugar a interpretaciones de los niños que moverían a risa si el hecho no revistiera la gravedad que tiene (por ejemplo, la palabra "sala" es entendida como el nombre de un ambiente de las casas, con lo que la proposición, carente de verbo, resulta absolutamente agramatical).

Los textos de esta naturaleza suelen resultar aberrantes por la lógica misma de su construcción con muy pocas letras. Su uso ha dificultado, en muchos casos, la alfabetización de niños que entraban a la escuela pensando que la lectura era un acto inteligente y que las escrituras contenían mensajes significativos y terminaban renunciando a esas convicciones, transformándose así en torpes descifradores de sonoridades extravagantes carentes de sentido.

b) Las **carpetas de actividades** pueden constituirse en un recurso práctico para el maestro ya que suelen ofrecer a docentes y alumnos un amplio abanico de trabajos de interpretación y producción de textos para hacer en clase y fuera de ella. Es importante tener en cuenta, en su selección, cuáles son las teorías del aprendizaje y las concepciones pedagógicas acerca de los procesos de lectura y escritura que las fundamentan, y, primordialmente, revisar cuidadosamente las actividades que proponen. En concordancia con lo que hemos expuesto en los capítulos anteriores, estas actividades deben responder a los requerimientos temático-retóricos de las distintas variedades textuales y privilegiar la producción de textos completos en auténticas situaciones de comunicación.

c) Si bien es cierto que se puede prescindir de los **libros de lectura**, ya que suelen ser antologías de textos literarios, y en ese caso se los puede reemplazar por libros de literatura, muchas veces facilitan la tarea del docente al ofrecerle buenas selecciones de textos.

d) Los **manuales y libros de área** que se emplean en grados medios y superiores, son útiles —**siempre y cuando no se los use como única fuente de información**— porque brindan un princi-

pio de organización para el tratamiento de los distintos temas curriculares, facilitan un primer acceso a la información de la pluralidad de contenidos de las distintas disciplinas, dan un punto de partida común para iniciar la búsqueda de información sobre los temas y permiten, también, una puesta en común de la información recogida en distintas fuentes, favoreciendo así la socialización de la lectura.

¿Cómo usar los textos escolares?

Ahora bien ¿qué pasa con el **uso de los textos escolares** en el aula? Una práctica que consideramos altamente negativa es la de usar en forma exclusiva ya sea manuales, libros de lectura o libros de actividades, aunque se hayan elegido los mejores. El respeto por la diversidad es esencial en este sentido. Sumar y no limitar sería la premisa básica.

Queremos referirnos ahora, especialmente, al empleo de los manuales. El análisis de los textos contenidos en los manuales de amplia difusión, a pesar de los avances que muestran en relación con los de épocas anteriores, nos ha permitido observar que algunos evidencian tratamientos inadecuados de la informatividad. En efecto, los textos informativos de los manuales constituyen síntesis de informaciones provenientes de diversas fuentes. La construcción de estas síntesis suele manifestar, a menudo, dos comportamientos opuestos en cuanto al abordaje de la información: o acumulan datos y más datos, mediante mecanismos de yuxtaposición, sin conectores explícitos o con escasos relacionantes (por ejemplo, 294 datos en dos páginas de manual, sobre la Revolución de Mayo, datos sobre protagonistas, lugares, acciones, mezcladas con causas y efectos); o caen en la banalidad del texto altamente redundante que gira en torno de unas pocas unidades de información (por ejemplo, tratar la contaminación ambiental limitándose únicamente al problema de la recolección de residuos).

Es muy difícil para cualquier lector y, obviamente, lo es mucho más para lectores poco competentes, procesar cualquiera de estos textos. El exceso de información, la falta de remansos que aquieten la progresión temática y las falencias de cohesión emergen como obstáculos para la construcción de esquemas que permitan la rememoración. Los textos redundantes empobrecen o tergiversan los temas abordados.

En virtud de lo que acabamos de decir, una práctica negativa referente al uso de los manuales es la de pedir a los alumnos que resuman estos textos, ya que es sumamente difícil poder someterlos a operaciones de supresión, selección e integración para reconstruir su macroestructura semántica. No se puede suprimir ni seleccionar informaciones relevantes en un texto que acumula datos, mientras que un texto altamente redundante puede terminar siendo resumido en una oración.

Los textos de los manuales, por el contrario, necesitan **expansión**. La información suministrada por ellos debe ser complementada, cotejada, confrontada con otras fuentes de información, tarea que puede llevar a la producción de textos monográficos o de informes bibliográficos.

Cómo no "escolarizar" los textos de circulación social

Nos hemos referido ya a algunos usos negativos de los textos escolares. Pero convengamos en que no sólo se pueden usar mal los libros de texto, sino que, también, se pueden hacer malos abordajes de los textos de circulación social al **escolarizarlos** utilizándolos en actividades que contradicen, alteran o tergiversan los propósitos que orientan la lectura de esos textos fuera de la escuela.

Los textos periodísticos, instrumentos valiosos para la formación de lectores críticos, no pueden ser empleados para recortar sílabas o letras, para subrayar sustantivos, adjetivos, adverbios, etc., para hacer listas de palabras agudas, graves o esdrújulas, etcétera.

No se puede ignorar la riqueza imaginativa, la belleza del lenguaje figurado, la ambigüedad fascinante del texto literario, usándolo como fuente de información. Sin lugar a dudas, una nota de enciclopedia o un texto de un libro de zoología nos brindarán datos más precisos que un cuento de Quiroga, acerca de los reptiles. Pero este cuento nos hará gozar y sufrir con el juego de las distintas imágenes que van haciendo cada vez más angustioso el suspenso, hasta culminar con la muerte del personaje picado por una víbora.

La historieta habilita tomar en cuenta los mecanismos lingüísticos usados para sorprendernos, para provocarnos risa, pero no justifica que la usemos para analizar sintácticamente todas sus oraciones.

Para finalizar, y retomando la polémica, "solamente libros de texto o solamente textos verdaderos", ¿por qué no pensar en los aspectos positivos de una suma, usarlos de acuerdo con los diferentes propósitos para los que fueron elaborados? ¿Por qué no enriquecer, acrecentar, habilitar la lectura de la pluralidad?

Tal como lo hemos planteado en este capítulo, creemos que lo importante no es sólo la diversidad y la selección adecuada de los textos sino, primordialmente, cómo se los usa.

4 PLANIFICACIÓN DE PROYECTOS DIDÁCTICOS QUE TOMEN EN CONSIDERACIÓN LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS

¿Por qué proponemos proyectos que demanden la producción de textos?

Una vez seleccionados, clasificados y caracterizados los textos, pasaremos a exponer algunos ejemplos de proyectos didácticos que contemplen su lectura y producción. De acuerdo con los objetivos de este trabajo, nos referiremos exclusivamente a la **planificación** de dichos proyectos, incluyendo comentarios y ofreciendo alternativas.

El lector podrá advertir que hemos tomado la decisión de circunscribirnos a aquellos proyectos que contemplen la escritura de textos por parte de los niños. Esto no significa que descalifiquemos los proyectos en los que los alumnos se abocan a la lectura de textos y no producen escrituras, situación que puede ser deseable, por ejemplo, cuando se leen poemas para disfrutar del placer estético que éstos provocan.

Decíamos en la **Introducción** que la misión de la escuela no consistía en formar "escritores", pero que su responsabilidad ineluctable era contribuir a que todos los niños egresaran de sus aulas convertidos en "personas que escriben". La escritura no sólo sirve como un recurso mnemónico, para comunicar algo a distan-

cia o para marcar la propiedad de un objeto. Además tiene otra función que la inviste de una importancia trascendental en lo relativo a la adquisición de conocimientos: la posibilidad de **materializar el mensaje**. Esta alternativa permite al emisor tomar distancia de su propio discurso, que pasa a convertirse en un objeto. De ahí que a esta función se la haya denominado de **reificación**.

Esta última función de la escritura la convierte en una herramienta cognoscitiva de gran importancia. Producir un texto escrito equivale a decidir qué se va a escribir, cómo es adecuado hacerlo, intentar una primera vez, leerlo, corregirlo, reescribirlo, reorganizar el contenido y la forma, etc. Es decir, esa reificación permite tomar la distancia necesaria para conectarse múltiples veces con lo que se quiere decir... y "decirlo" cada vez mejor por escrito.

Todos los que alguna vez hemos tenido que escribir, comprobamos que nuestras ideas no estaban tan claras y organizadas como creíamos, y que la necesidad de ponerlas en negro sobre blanco nos obligaba a revisarlas.

Por esta razón, y porque consideramos que las personas deben aprovechar todas las alternativas de comunicación de que puedan disponer, resolvimos ocuparnos en este libro de los proyectos didácticos que demanden la producción de textos por parte de los niños.

¿Textos para quién?

"El absurdo de la escuela tradicional es que se escribe nada y para nadie. Todo el esfuerzo que la escuela tradicional pide al niño es el de aprender a escribir para demostrar que sabe escribir" (Tonucci, 1977). Es penoso comprobar que la situación continúa sin sufrir modificaciones significativas tres lustros después.

No resulta fácil imaginar que alguien escriba "para nadie" fuera de las paredes de la escuela. Siempre hay un destinatario de las escrituras: ese destinatario puede ser otra persona o bien uno mismo (cuando escribimos para no olvidar algo o para organizar algún tema que estamos investigando).

En este trabajo enfatizaremos las bondades de aquellos proyectos que cuentan con algún receptor de las escrituras, conocido o desconocido pero potencial lector de los textos que se van a producir, ya que hemos presenciado en innumerables ocasiones los

efectos de escribir y leer, durante siete años, sólo para aprender a leer y escribir. En este caso, los únicos destinatarios de las escrituras de los niños son sus maestros y sus padres, razón por la cual, excepto que el afecto hacia el docente y/o el amor filial excedan el promedio habitual o bien el temor sea extremo, los chicos no tienen un real incentivo para mejorar sus producciones. Respuestas de este tipo: "Mi maestra ya sabe que yo tengo mala letra y mala ortografía" o "Mis padres saben que yo en lengua soy un desastre y que soy bueno en matemáticas", suelen ser barreras difíciles de franquear. Lógicamente: si mi maestra y mis padres entienden mi letra y son las únicas personas que van a leer lo que escribo, ¿para qué voy a hacer el esfuerzo de mejorar el trazado aunque mi caligrafía resulte ilegible para el resto de los mortales? Si ellos entienden lo que escribo, a pesar de las falencias, y cuando no entienden me preguntan y yo les digo, ¿por qué invertir energía para cambiar la situación?

Por el contrario, hemos tenido ocasión de verificar que, cuando los textos escritos por los niños forman parte de un proyecto que trasciende a esos limitados destinatarios y los potenciales lectores no están presentes para que uno explique lo que no se entiende, la corrección, adecuación y pertinencia pasan a ser requisitos que se tornan naturalmente indispensables.

¿Por qué registrar la planificación?

El tema de la planificación escrita ha sido objeto de un fuerte cuestionamiento en los últimos tiempos. Las posiciones más extremas han llegado a plantear que rigidiza el quehacer docente y postulan que no es posible —ni deseable—, consignar previamente el plan de acción y luego ajustarse a él.

Una consecuencia de la presión conjunta de esta postura y la exigencia institucional de la planificación, ha culminado en una práctica muy difundida, no sólo en nuestro medio, que consiste en un divorcio a veces tajante entre lo que aparece consignado en la carpeta didáctica y lo que el maestro efectivamente realiza en el aula. Es decir: el registro de la planificación suele hacerse para los supervisores y para los directivos y no para que el docente reflexione previamente sobre su tarea futura.

Nuestro objetivo es que el maestro planifique para los niños,

tomando en cuenta qué saben y qué ignoran, como así también qué características tienen los modelos textuales que deben conocer y cuál será la mejor situación didáctica que favorezca esos aprendizajes.

Creemos que la necesidad de consignar por escrito la planificación obliga al maestro a revisar varias veces el proyecto, lo que redunda en beneficio de su claridad. Vale aquí, para el docente, lo que señalamos anteriormente acerca de la función de reificación de la escritura, con la posibilidad de tomar distancia del propio discurso y reflexionar sobre él.

Por otra parte, la escuela como institución necesita contar con documentos que le permitan ejercer algún control sobre lo que sucede efectivamente en las aulas. Estos documentos —las planificaciones escritas— también permiten transferir los conocimientos a otros docentes.

Esto no significa, de ninguna manera, que estemos pensando en una planificación rígida e inamovible. Se trata de una planificación flexible, con grados de libertad, que seguramente será modificada y enriquecida al ser llevada a la práctica, pero que operará como organizador previo de la tarea y como hilo conductor durante su ejecución. Cualquier persona con sentido común sabe que "el hombre propone y Dios dispone" y que "del dicho al hecho hay un gran trecho", pero esto no significa que la gente vaya por el mundo a la deriva. Si en la vida cotidiana planificamos nuestro accionar, ¿por qué no habría de hacerlo el maestro en la escuela?, y si lo hace, ¿por qué no asentar por escrito el plan de una manera organizada?

¿Cómo organizar el contenido de la planificación?

En el año 1991, en el Tercer Congreso Latinoamericano de Lecto-escritura organizado por la Asociación Internacional de Lectura, tuvimos ocasión de conocer los trabajos realizados en Francia por el Grupo de Investigación de Ecouen, coordinado por Josette Jolibert (1988). Pudimos constatar que compartíamos muchos aspectos del marco teórico de la tarea encarada por ese grupo, relacionados básicamente con la consideración de la situación comunicativa de los textos, la teoría del discurso, la realización de proyectos que incluyeran la lectura y escritura de textos completos,

los destinatarios reales de esas escrituras, etc. Hasta ese momento, no habíamos logrado sistematizar el registro de la planificación de una manera que nos resultase satisfactoria. Los libros de Jolibert y su grupo de docentes nos permitieron conocer la alternativa que ellos proponían bajo la denominación "Trama de preparación del profesor", que consistía en planillas que permitían a los maestros organizar por escrito la planificación de una manera sistemática.

En la escuela Los Pinitos comenzamos a investigar cómo se podía registrar la planificación de un modo que se adecuase a nuestra práctica, tomando en cuenta la alternativa de utilizar planillas adaptadas a los conocimientos y necesidades de los maestros y de la institución. Finalmente, la modalidad que resultó más satisfactoria fue una propuesta mixta: usar planillas para la primera y segunda parte del plan y dejar abierta la tercera (ver págs. 72 y 73).

El registro consta de tres partes:

a) La primera parte es una especie de "plan general". En ella se consigna el tema del proyecto, el grado en que se realizará, la fecha de inicio y la duración aproximada, los materiales que se estima que van a emplearse y una síntesis de las etapas previstas para su realización (desarrollo del proyecto).

b) En la segunda parte asentamos los datos correspondientes al texto que se producirá, subdivididos en tres items: 1) Situación comunicativa en la que se inscribe el texto (autor/lector/objetivo); 2) Identificación y caracterización del texto, y 3) Temas que se encararán en una reflexión metalingüística (de lingüística textual, gramática oracional, ortografía y puntuación).

Si el proyecto contempla la producción de más de un texto, esta segunda parte se replicará de acuerdo con los datos de cada uno de los escritos.

c) En la tercera parte del registro consignamos los contenidos de otras áreas que el proyecto pudiera incluir (ciencias sociales, ciencias naturales o matemáticas), como así también los ejercicios o actividades *ad-hoc* que se quieran realizar con respecto a los temas mencionados en b). Hay ocasiones en que esos temas se tratan solamente a partir de la lectura o de la producción de

los textos y otras en que el maestro plantea actividades particulares. Por ejemplo, la concordancia verbal puede trabajarse a partir de observar cómo usa un escritor los verbos en un texto, a partir de la reflexión y corrección de trabajos en curso de escritura o bien a partir de un ejercicio preparado para ese fin: reponer los verbos omitidos en un cuento. Sugerimos, en el caso en que se decida proponer estas actividades, que ellas se realicen en el transcurso del proyecto, cuando surjan dificultades con los temas involucrados. Es decir: estos ejercicios nunca se plantearán antes de comenzar las escrituras de los textos, sino durante las sucesivas reescrituras de los mismos textos.

Como se mencionara anteriormente, para las partes a) y b) hemos diagramado planillas a fin de organizar gráficamente la información. Creemos que la espacialización de un texto es un dato que incide facilitando o dificultando la lectura, especialmente cuando el que va a leer el plan no es el autor del mismo. Nos referimos al control por parte de las autoridades o a otros colegas que apelen a experiencias de sus pares buscando inspiración.

Por otra parte, muchos docentes manifestaron su preferencia por algún tipo de formato, alegando que ese continente los ayudaba a organizar la escritura.

La tercera parte del plan se confeccionará, por el contrario, en hojas blancas, sin una diagramación predeterminada. Esta decisión fue tomada en virtud de que esta parte c) es mucho más abierta que las anteriores, ya que puede tener longitudes muy diversas o, incluso, no existir.

¿Por qué no se incluye la evaluación en la planificación de los proyectos?

Como el lector podrá apreciar, la planificación de los proyectos no incluye una instancia de evaluación formal. Esto no significa que consideremos innecesario evaluar los contenidos que se trabajen, ya sea de otras áreas o del ámbito de lengua. La evaluación es un requisito imprescindible en el quehacer educativo, ya que ubica adecuadamente al docente y al alumno en sus respectivos logros y necesidades. Lo que no nos parece deseable es ligar la evaluación de los contenidos aprendidos a cada proyecto, ya que se

corre el riesgo de que el maestro trabaje orientado por la evaluación y los niños rechacen el proyecto al saber que la finalización del mismo estará coronada por una prueba de rendimiento. Esto ha sucedido en algunas experiencias escolares.

Como señalábamos anteriormente, la evaluación es una instancia necesaria para el control del aprendizaje. Esto debe formar parte del contrato didáctico que se establece entre el docente y los alumnos, pero puede programarse independientemente de los proyectos que se desarrollen. El maestro y los niños deben saber cuáles son los contenidos trabajados (involucrados en los proyectos o no, ya que hay temas del curriculum que se plantean fuera del contexto de los mismos) y es normal que haya una alternativa de evaluación de lo asimilado.

Consideramos que el tema de la evaluación también debe ser objeto de importantes reflexiones e investigaciones para que resulte una herramienta útil a docentes y alumnos, despojándola del carácter punitorio y perseguidor que actualmente reviste. Pero excede los límites y objetivos de este trabajo encarar esa tarea, de la que intentaremos ocuparnos en el futuro.

Ejemplos de planificación de proyectos

A continuación expondremos la planificación de algunos proyectos a modo de ejemplo, para ilustrar las explicaciones anteriores. En todos los casos hemos tratado de relacionar aspectos de lingüística textual y gramática oracional con el tipo de texto que se iba a producir, es decir, que los temas de reflexión metalingüística estuvieran articulados y en lo posible se desprendieran de las características del texto.

Queremos remarcar que no exponemos estos ejemplos por considerarlos paradigmáticos o modelos en su género. Son, simplemente, algunos proyectos que se han llevado a cabo en escuelas públicas y privadas de Capital Federal y provincia de Buenos Aires y que resultaron interesantes para los docentes y para los alumnos. La intención es compartirlos con los colegas a fin de intercambiar información sobre nuestro trabajo. Tenemos la certeza de que a partir de ese intercambio lograremos enriquecerlo.

PLAN GENERAL

NOMBRE DEL PROYECTO:
GRADO: **FECHA DE INICIACIÓN:** **DURACIÓN APROXIMADA:**
MATERIALES QUE SE EMPLEARÁN:
ETAPAS PREVISTAS:

TEXTO

SITUACIÓN COMUNICATIVA:

- Lector:

- Autor:

- Objetivo:

CARACTERIZACIÓN DEL TEXTO:

- Título/tema:

- Rasgos característicos:

TEMAS DE REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA:

(Lingüística textual / Gramática oracional / Ortografía / Puntuación).

a) Lingüística textual:

b) Gramática oracional:

c) Ortografía:

d) Puntuación:

1 PLANIFICACIÓN DE UN PROYECTO CON PRODUCCIÓN DE TEXTOS DRAMÁTICOS: "TEATRO PARA EL DÍA DEL NIÑO"

NOMBRE DEL PROYECTO: Teatro para el Día del Niño.

GRADO: 6° "B" **FECHA DE INICIACIÓN:** 15/5/93
DURACIÓN APROXIMADA: 2 meses.

MATERIALES QUE SE EMPLEARÁN:

Obras teatrales y biografías de dramaturgos. Elementos para las representaciones: vestuarios y escenografías.

ETAPAS PREVISTAS:

I) Presentación del proyecto: se planteará la posibilidad de divertirse y homenajear al resto de los alumnos de la escuela para el Día del Niño.

2) Llevaré una comedia de caballería: **Los tres mosqueteros** y la biografía de su autor, Alejandro Dumas. (Ver 3a. parte del plan.) Haremos teatro leído y veremos cómo está escrita la obra.

3) Pediré a los chicos que busquen diferentes obras de teatro para leer en clase.

4) Iremos a ver una representación teatral.

5) Invitaremos al padre de un alumno que es director teatral para entrevistarlo.

6) La clase se dividirá en tres equipos de ocho chicos cada uno. Cada equipo escribirá dos o tres borradores de obra teatral.

7) Cada grupo elegirá el borrador que le guste más y se destinarán dos semanas para realizar sucesivas reescrituras de las obras que serán posteriormente donadas a la Biblioteca. En este lapso, los grupos realizarán interconsultas entre ellos y conmigo a fin de mejorar las producciones.

8) Período de ensayo de las obras.

9) Día del Niño: representación teatral para toda la escuela e invitados.

I0) Después del Día del Niño, se realizará la última revisión de los originales. Los pasarán en limpio (si hay posibilidad se hará en computadora y si no lo harán a máquina), encuadernarán el libro y lo entregarán a la Biblioteca.

SITUACIÓN COMUNICATIVA:

- Lector: Lectores infantiles que acudan a la Biblioteca.

- Autor: Alumnos de 6° "B", agrupados en tres equipos.

- Objetivo: Lograr un texto atractivo, comprensible y adecuado, como así también una representación escénica atrapante.

CARACTERIZACIÓN DEL TEXTO:

- Título/tema: Libre.

- Rasgos característicos: Texto conversacional con descripciones en las acotaciones. La progresión temática es establecida por los actos que, a su vez, contienen escenas. En los diálogos aparecen huellas del lenguaje coloquial (interjecciones, alteraciones de la sintaxis normal, uso de deícticos). Las rayas establecen el turno en el uso de la palabra.
  En las acotaciones son frecuentes las oraciones unimembres y bimembres con predicado no verbal. Son textos escritos para ser representados.

TEMAS DE REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA:

(Lingüística textual / Gramática oracional / Ortografía / Puntuación).

a) Lingüística textual: diferenciar tramas conversacional y descriptiva (en diálogos y acotaciones). Importancia de la diagramación para facilitar la lectura. Acotaciones con diferente tipo de letra.

b) Gramática oracional: oraciones unimembres y bimembres con predicado no verbal en las acotaciones. Pronombres.

c) Ortografía: se trabajará la escritura correcta del vocabulario que empleen.

d) Puntuación: Uso de signos de puntuación, exclamación, interrogación y auxiliares.

NOTA: Estos temas se irán viendo con la lectura y producción de los textos. Hay ejemplos en la 3a. parte del plan.

En este proyecto no hay involucrados contenidos de otras áreas del programa.

Los temas de reflexión metalingüística mencionados en la parte 2 del plan, se irán planteando a medida que se lean y escriban textos, sin realizar ejercicios especiales.

Por ejemplo, con relación a los temas de gramática oracional, identificaremos las oraciones unimembres y bimembres con predicado no verbal en los textos teatrales como construcciones características de las acotaciones. El tema de la pronominalización será indagado a partir del seguimiento de los pronombres en los textos (donde dice "él", ¿a quién se refiere?; cuando dice "allí", ¿a qué lugar remite?, etcétera).

Cuando veamos **Los tres mosqueteros**, comentaré con los chicos los datos biográficos de Alejandro Dumas y las referencias a la obra que figuran a continuación:

(Fuente: **Diccionario de la Literatura Universal**, Muchnik Editores, Barcelona, 1966.)

TRES MOSQUETEROS (LOS) **(Les trois mousquetaires)**. Novela histórica del escritor francés Alejandro Dumas (padre) (1803-1870), escrita en colaboración con Augusto Maquet (1813-1888), y publicada en 1844. Dumas formó parte de la primera generación del romanticismo (v.) francés, y sus obras iniciales aparecen signadas por el ideario estético de este movimiento. Así, sus dramas *Antony* (1831) y *Kean* (1836), y su melodrama *La torre de Nesle* (1832), ocupan un lugar destacado dentro de la producción teatral romántica, aun cuando pertenezcan a su zona más patética y exterior. Poco a poco, Dumas orientó sus esfuerzos hacia otra forma literaria, de la que habría de convertirse en maestro: la novela de asunto histórico o «historia novelada», que tuvo gran éxito a principios del siglo XIX y que respondía, en el fondo, a la concepción romántica de la historia, la cual anteponía a la exposición científica y objetiva de los hechos históricos un método sustentado en los datos psicológicos, en los detalles anecdóticos y pintorescos y en la ficticia «resurrección» de los protagonistas de cada hecho. Dumas escribió, solo o en colaboración con alguno de sus diversos ayudantes (el historiador Maquet fue el principal), más de doscientas novelas de este género. Entre ellas, *Los tres mosqueteros* es una de las más justamente célebres. Ha sido traducida a innumerables idiomas y reeditada infinidad de veces, considerándosela como uno de los clásicos de la literatura para jóvenes y adolescentes. Su trama tiene lugar en el París de los últimos años del reinado de Luis XIII. Su protagonista, el joven gentilhombre gascón D'Artagnan, arriba a la capital francesa de su provincia natal con el solo bagaje de sus ambiciones y de su valor personal. En París, dos bandos se disputan la supremacía militar: el de los mosqueteros del rey y el de los secuaces del cardenal Richelieu. D'Artagnan no tarda en tomar partido a favor de los primeros. Al participar en un combate, conoce a tres mosqueteros que han de convertirse en sus compañeros inseparables: Athos, Aramis y Porthos. Los tres tienen características diferentes: Athos, un noble arruinado, es altivo, silencioso y de honda vida interior; Aramis, ex-seminarista, oscila entre su vocación religiosa y sus inclinaciones galantes; por fin, Porthos, gentilhombre grueso y pintoresco, es parlanchín y vanidoso. Junto a ellos, D'Artagnan cumple su aprendizaje como mosquetero. El azar lleva al joven gascón a conocer a dos mujeres: la dulce Constancia Bonacieux, dama de compañía de la reina Ana de Austria, de la que D'Artagnan se enamora, y la pérfida Milady, espía de Richelieu, y que no es otra que la primera esposa de Athos, la misma que lo sumió en la ruina. Los mosqueteros desbaratan una tras otra las intrigas de Richelieu, quien trata de malquistar al rey con su mujer, haciéndole creer que ésta lo engaña con el duque de Buckingham, enviado del rey de Inglaterra. Las escenas de duelos y batallas campales se ven interrumpidas por rápidos enfoques de la vida de corte. Para rescatar el collar de Ana de Austria, cuya desaparición es aprovechada por Richelieu, los cuatro amigos parten a Inglaterra, pues el precioso objeto está en manos de Buckingham, a quien se lo había regalado la reina. Athos, Aramis y Porthos quedan en el camino; sólo D'Artagnan tiene éxito y salva la situación. La terrible Milady, mientras tanto, continúa con sus tenebrosas actividades: ella es la culpable de la muerte de Constancia Bonacieux y de la del propio Buckingham, asesinado por el fanático Felton. Los cuatro mosqueteros, juntamente con Lord Winter, hermano del segundo marido de Milady, también muerto por ella, apresan por fin a la mujer. Después de un juicio sumario, Milady es condenada a muerte y ejecutada. La novela concluye envuelta en un halo de melancolía y tristeza: los amigos deben separarse. El éxito de *Los tres mosqueteros* fue tal, que Dumas decidió acelerar la terminación de una obra que la continuara, la que apareció en 1845 con el título de *Veinte años después*. Como este título lo indica, la narración enfoca a los cuatro mosqueteros veinte años después de su separación. La época es ahora la de Mazarino y la de las luchas de la Fronda.

El único de los cuatro que ha permanecido en su puesto es D'Artagnan; el resto ha cambiado de vida: Athos ha vuelto a sus viejas posesiones, Aramis ha abrazado el sacerdocio, Porthos se ha enriquecido mediante un casamiento afortunado. Después de múltiples peripecias, los amigos se encuentran otra vez en Inglaterra, donde han ido a participar en las guerras civiles entre Cromwell y el rey Carlos I. Allí los persigue Mordaunt, hijo de Milady, quien termina por ser muerto por Athos. Los amigos, otra vez reunidos, regresan a Francia. El ciclo de *Los tres mosqueteros* se cierra con una tercera novela, *El vizconde de Bragelonne*, publicada en 1850, a la que da título un nuevo personaje, Raoul de Bragelonne, hijo de Athos. La acción se ubica en los primeros años del reinado de Luis XIV. Los amigos militan ahora en bandos opuestos: en tanto Aramis, convertido en superior de los jesuitas, conspira contra el rey, D'Artagnan defiende a éste. El triunfo corresponde a D'Artagnan, quien es nombrado mariscal de Francia y, a poco, muerto en combate. A su vez, una bala de cañón da cuenta de Porthos. Athos, por su parte, muere de tristeza después de haber perdido a su hijo, quien abrigó una pasión desdichada por la futura amante del rey, Louise de La Vallière. De esta manera, al concluir el ciclo, Aramis queda como único sobreviviente. Estas tres novelas reúnen lo mejor de la producción de Dumas: naturalidad narrativa, estilo sencillo y coloquial, gran vigor imaginativo. No cabe hablar, por supuesto, de fidelidad histórica, pues el autor no se preocupa por ella más que en lo que respecta a los rasgos gruesos de su escenario. Próximo a la novela folletinesca, practicada por Soulié, Sue, etcétera, Dumas supo, sin embargo, otorgar cierta jerarquía artística a sus obras y diferenciarlas de la mera intención comercial de aquéllas. Entre su múltiple obra, pueden citarse las novelas: *El conde de Montecristo* (1845), *La reina Margarita* (1845), *José Bálsamo* (1846), *El collar de la reina* (1849), *Angel Pitou* (1851), *La condesa de Charny* (1852), *Los Cenci* (1854), etc. L. G.

La planificación presentada corresponde a un proyecto de obras teatrales para ser representadas el Día del Niño por alumnos de 6° grado, en una escuela en la que se acostumbra festejar a los chicos en esa fecha.

El hecho de que los protagonistas de esta historia sean niños de 6° grado, no quiere decir que los textos dramáticos recién sean abordados en ese año escolar. A modo de ejemplos alternativos, comentaremos en forma muy breve otros proyectos realizados en 2°, 4° y 3er. grado, respectivamente.

En un 2° grado, algunos niños estaban muy interesados en la radio, ya que tenían hermanos mayores que escuchaban asiduamente programas para adolescentes en frecuencia modulada. La maestra llevó una radio a la escuela el día siguiente al de los comentarios y, entre todos, comenzaron a investigar las programaciones. Averiguaron qué era AM y qué representaba FM, constatando que en FM difundían más música y en AM más programas periodísticos. En determinado momento surgió la comparación con la televisión en lo que se refiere a las telenovelas y a un género no muy difundido actualmente: el radioteatro.

La maestra decidió entonces planificar un proyecto de radio contemplando la producción de ese tipo de texto.

Consiguió un guión de telenovela y los alumnos intercambiaron opiniones acerca de qué podría tener en común y en qué se diferenciaría de un guión de radioteatro. La conclusión fue que el de telenovela se parecía más a una obra de teatro y que en el de radio había que "aclarar" más, porque no se veía a los actores. Hicieron una visita a una radio y consiguieron copias de algunos guiones, además de presenciar una audición.

Luego se dividieron en cuatro grupos y prepararon borradores de guiones para radioteatros unitarios. Se hicieron algunas pruebas, en las que el resto de los compañeros se sentaba mirando a la pared y el equipo en cuestión leía su trabajo. Así pudieron comprobar que reiteradamente aparecían situaciones que no se comprendían bien porque el público, en el medio radial, no es público sino audiencia: sólo oye, no presencia.

Por último, escribieron los cuatro guiones, grabaron en cassettes los radioteatros e invitaron a sus padres, a los chicos del otro 2° grado y a otras personas de la escuela a escucharlos.

El proyecto avanzó más que la planificación, ya que los chicos

completaron las audiciones con propagandas, jingles y presentaciones y los adultos que asistieron tuvieron su fiesta de la nostalgia. Por cierto que no faltaron comentarios acerca del mayor juego imaginativo que despliegan los libros y la radio respecto de las restricciones de la televisión.

Otra experiencia realizada con textos teatrales tuvo lugar en un 4° grado y estuvo vinculada con la dificultad de algunos alumnos, advertida por la maestra, para leer aceptablemente en voz alta. En este caso, la docente propuso un proyecto que no contemplaba la producción de la obra teatral sino su lectura. Los chicos de ese 4° grado darían una función de teatro para el resto de la escuela, pero lo harían con la modalidad de "teatro leído". Los niños eligieron, de un repertorio bastante vasto, las obras que más les gustaban y se prestaban para la experiencia.

Finalmente, el telón se levantó, los chicos de ese 4° grado encararon la representación como un verdadero desafío (el teatro leído demanda no sólo una "buena lectura", sino una actuación convincente) y recibieron merecidos aplausos por su desempeño.

El último proyecto que comentaremos tuvo lugar en 3er. grado, en una escuela de la provincia de Buenos Aires, y fue publicado por la Revista **Lectura y Vida** (Castedo, marzo 89). El proyecto se organizó alrededor del trabajo con títeres. La primera parte consistió en la confección de los muñecos, a través de instrucciones presentadas por escrito a los alumnos. Luego se incluyeron dos situaciones más de lectura: una sobre cómo mover los títeres en el escenario y otra sobre cómo lograr efectos especiales. El tercer momento apuntó a la interpretación y producción de textos dramáticos. Hubo sucesivas reescrituras de los textos en las que se efectuaron innumerables correcciones y finalmente se representaron las obras a lo largo de varias jornadas. Como comenta la autora del artículo: "Erraron, preguntaron, cambiaron letras y signos, pidieron explicaciones, desentrañaron diccionarios, discutieron con sus compañeros y su docente, inventaron argumentaciones, por momentos llegaron a enojarse por no lograr acuerdos... y finalmente consiguieron escribir pequeñas grandes obras".

2 PLANIFICACIÓN DE UN PROYECTO CON PRODUCCIÓN DE TEXTOS EPISTOLARES: "DESPEDIDA A LOS COMPAÑEROS DE 7º"

NOMBRE DEL PROYECTO: Carta de despedida para los compañeros de 7º grado.

GRADO: 6º. **FECHA DE INICIACIÓN:** 10/11/93
DURACIÓN APROXIMADA: 20 días.

MATERIALES QUE SE EMPLEARÁN:

- Cartas de diferentes tipos y estilos.
- Carteles con consignas (guías).
- Sobres y papeles de carta.
- Textos de noticias (para actividades de reflexión metalingüística. Ver parte 3).

ETAPAS PREVISTAS:

1) Se propondrá a los alumnos escribir cartas de despedida para los compañeros de 7º grado. Conversaremos sobre el egreso y la despedida. Se les pedirá que busquen cartas en sus casas y las lleven a la escuela para la clase siguiente.

2) Analizaremos las cartas que hayan traído en términos de la función y la trama predominantes. Presentaré otras que respondan a otras funciones y tramas. Caracterizaremos una carta expresiva.

3) Cada alumno escribirá una carta para los compañeros de 7º grado.

4) Leeremos todas las cartas y seleccionaremos la que representará al grupo mediante una votación. Esta votación se realizará sobre las diez mejores cartas que habrán sido elegidas previamente.

5) En forma colectiva se realizarán sucesivas reescrituras de la carta elegida. En dichas reescrituras se efectuarán todas las modificaciones que se consideren necesarias.

6) Cuando se llegue a la versión definitiva, cada chico copiará con su puño y letra, un ejemplar para cada alumno de 7º grado. **Todos** firmarán **cada** ejemplar. Las cartas serán entregadas a sus destinatarios en la última semana de clases.

7) La carta que haya quedado mejor diagramada y con letra más estética se fotocopiará y ampliará para exponer en el acto de despedida a los chicos de 7º (fin de curso).

SITUACIÓN COMUNICATIVA:

Lector: Alumnos de 7º grado.

Autor: Alumnos de 6º grado (colectivamente).

Objetivo: Lograr que los compañeros de 7º grado perciban los sentimientos de los chicos de 6º.

CARACTERIZACIÓN DEL TEXTO:

Título/tema: Despedida a los compañeros que egresan.

Rasgos característicos:
Estilo informal. Frases inconclusas, puntos suspensivos, signos de exclamación y preguntas.
Este texto tiene una estructura que se refleja espacialmente en tres partes: encabezamiento, cuerpo y despedida.
Aparecen diferentes clases de oraciones: las enunciativas, desiderativas e interrogativas suelen alternar con las exclamativas.
La subjetividad se manifiesta en huellas tales como aumentativos, diminutivos y uso de adjetivos calificativos.

TEMAS DE REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA:

(Lingüística textual / Gramática oracional / Ortografía / Puntuación.)

- Lingüística textual: analizar estilo informal, reconociendo huellas de la oralidad y de la enunciación. Contrastar con estilo formal de otras cartas. Diferenciar los distintos bloques (espacialmente) y ubicarlos correctamente.

- Gramática oracional: clases de oraciones (ver parte 3 del plan). Uso de diminutivos, aumentativos y marcas de afectividad en adjetivos calificativos.

- Puntuación: uso de todos los signos. Reflexión sobre la adecuación o inadecuación de los mismos en las producciones de los chicos.

- Ortografía: Se verán los problemas ortográficos que se presenten en las escrituras. Reglas para aumentativos y diminutivos (terminaciones AZO-AZA, CITO-CITA).

Cuando hayan terminado las cartas, les propondré que traten de identificar qué clases de oraciones usaron de manera preferencial.

Repasaremos la información de las clases de oraciones que existen a partir de la intención del hablante: enunciativas, interrogativas, exclamativas, desiderativas, exhortativas y dubitativas.

Intentaremos interpretar por qué en estas cartas suelen aparecer aquellos tipos de oraciones más ligados a la expresión de sentimientos.

Veremos si hay contraste con las oraciones que aparecen preferentemente en las noticias.

El resto de los temas de reflexión metalingüística mencionados en el plan se irán encarando a través de la lectura y producción de los textos.

En este proyecto, el docente optó por una variedad de cartas que no suelen ser públicas. Por lo general, cuando en la vida extraescolar o incluso en el ámbito de la escuela se escriben cartas expresando sentimientos (amor, amistad, odio, etc.), **estos textos son privados** y no constituyen un material privilegiado para que el maestro y/o los compañeros se inmiscuyan en él.

No obstante, en esta ocasión la propuesta era pertinente, ya que se trataba de un **sentimiento colectivo** relacionado, por un lado, con la situación de despedida y por otra parte con la posibilidad de identificación de los alumnos de 6° grado con los de 7°, ya que en un solo año más estarían en el lugar de los destinatarios de la carta.

Es importante aclarar que, en este caso, el maestro pidió a sus alumnos que llevaran cartas por tratarse de niños de clase media en cuyos hogares era probable que hubiera este tipo de textos. Cuando esta planificación tiene lugar en escuelas de sectores carenciados, es el docente quien lleva las cartas.

Otra alternativa de este tipo de proyecto podría ser una carta de recepción en vez de una de despedida: los niños de primer grado, al finalizar el año escolar, podrían escribir una carta para los chiquitos de preescolar que ingresaren al año siguiente. En este caso, como no habría certeza sobre la identidad de todos los destinatarios, se trataría de un solo ejemplar que se ampliaría para colocar en el acto de iniciación del curso escolar o bien en la pared del salón de primer grado el primer día de clases. Las etapas serían similares a las mencionadas en el proyecto de 6°, obviando la copia individual.

Otra posibilidad muy interesante para trabajar en la escuela textos epistolares, consiste en la conocida experiencia de realizar intercambio de correspondencia entre alumnos de diferentes escuelas. La correspondencia interescolar fue un pilar esencial en la propuesta de Freinet de la imprenta en la escuela. Ese pedagogo lúcido y precursor que en los años 20 ya sabía que "ma, me, mi, mo, mu", "Ese oso sale solo" y "Momo me mima" no eran los textos que los aprendices esperan encontrar cuando ven un libro, un periódico o una hoja escrita, utilizaba el recurso de la correspondencia para que el periódico escolar trascendiera las fronteras de la aldea.

En nuestra experiencia, los chicos mandan y reciben cartas de

alumnos de otras regiones con el propósito de conocer otras realidades, o bien ganar nuevos amigos. Es frecuente, asimismo, el intercambio epistolar entre niños de diferentes escuelas de la misma ciudad que, finalmente, terminan conociéndose. Hemos sabido de muchos casos de chicos de 7° grado que se invitaban recíprocamente a las fiestas que hacían durante el año escolar para juntar fondos para el viaje de egresados.

En los casos de correspondencia interescolar, la función esencial de estas cartas no es la de expresar sentimientos, sino intercambiar información. Es decir, se trata generalmente de cartas básicamente informativas.

3 PLANIFICACIÓN DE UN PROYECTO QUE INCLUYE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS PERIODÍSTICOS, PUBLICITARIOS, HUMORÍSTICOS Y EPISTOLARES: "PERIÓDICO MURAL"

NOMBRE DEL PROYECTO: Periódico mural para el patio de la escuela.

GRADO: 1º y 2º **FECHA DE INICIACIÓN:** 1/8/93.
DURACIÓN APROXIMADA: Tres meses.

MATERIALES QUE SE EMPLEARÁN: Periódicos y revistas; hojas, cartulinas, lápices, marcadores, pegamento; "Encuentro con Frato" en **Niño se nace**, de Francesco Tonucci.

ETAPAS PREVISTAS:

- Exploración de diferentes periódicos para conocer las distintas secciones que traen.
- Conversación con los alumnos acerca de las características de un periódico mural, enfatizando sus semejanzas y diferencias con los diarios.
- Planteo del periódico mural que realizarán los alumnos de 1º a 4º grado. Se comentará que, así como en las redacciones de los diarios hay especializaciones y división del trabajo, en este periódico mural los chicos de 1º y 2º grado se dedicarán a las secciones **noticias**, **publicidad** y **humor**.
- Se leerán noticias para llegar a acuerdos sobre sus características y lo mismo se hará con los avisos publicitarios y las historietas. Les leeré y comentaremos el texto de Tonucci sobre la confección de historietas.
- Se efectuará una visita a un periódico.
- Cada grado se organizará como una redacción, formando equipos para redactar los textos (noticias, historietas y avisos), ilustrarlos, corregirlos y copiarlos para su exposición. Habrá, asimismo, un grupo que seleccionará los textos en caso de que excedan la capacidad del periódico mural y que se ocupará de distribuirlos en el espacio disponible. Estos equipos serán rotativos y se renovarán quincenalmente, lo que coincidirá con el cambio del material del periódico.
- Como se trata de textos que se exhibirán fuera del aula, trabajaré con los niños cuya concepción sea alfabética y ya comprendan los datos ortográficos a fin de modificar las escrituras que no sean convencionales.
- Si la escritura aún no fuera legible (niños que no hayan llegado a la hipótesis alfabética), yo colocaré la "traducción" debajo de los originales.

SITUACIÓN COMUNICATIVA:

- Lector: Alumnos, padres y docentes de la escuela, como así también otros ocasionales visitantes.
- Autor: Alumnos de 1º y 2º grado (individual o grupalmente).
- Objetivo: Informar acerca de sucesos de actualidad de la escuela y/o extraescolares.

CARACTERIZACIÓN DEL TEXTO:

- Título/tema: Actualidad.

- Rasgos característicos:
  Texto de función informativa y trama narrativa. Es una unidad informativa completa. La noticia tiene la forma de una pirámide invertida: primero lo más importante y luego los detalles.
  Tres partes diferenciadas: título, copete y desarrollo.
  Se redacta en tercera persona: el redactor queda al margen.
  Objetividad y veracidad. Estilo formal.
  Oraciones enunciativas, breves, con orden sintáctico canónico, aunque es frecuente que aparezcan la voz pasiva y las formas impersonales.
  Progresión temática: qué, quién, dónde, cuándo, cómo, por qué y para qué.

TEMAS DE REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA:

(Lingüística textual / Gramática oracional / Ortografía / Puntuación.)

- Lingüística textual: A través de la lectura de noticias de periódicos, diferenciar las tres partes del texto (título-copete-desarrollo).Trabajar títulos (ver parte 3 del plan). Si no logran concebir el copete, diferenciar título y desarrollo. Promover la reflexión sobre los hitos de la progresión temática. Enfatizar la importancia de la objetividad. Distribución de los cuerpos de la noticia en la hoja. Columnas para el desarrollo. Relación entre tamaño del título e importancia de la noticia.

- Ortografía: Según el nivel de conceptualización de los chicos se trabajarán diferentes aspectos del sistema de escritura. Con los que ya escriban de manera alfabética se plantearán cuestiones ortográficas vinculadas con el uso de grafemas equivalentes, separación entre palabras, uso de mayúsculas, rudimentos de puntuación, etcétera.

SITUACIÓN COMUNICATIVA:

- Lector: Alumnos, padres y docentes de la escuela. Ocasionales visitantes.
- Autor: Alumnos de 1º y 2º grado (individual o grupalmente).
- Objetivo: Divertir y entretener a los lectores.

CARACTERIZACIÓN DEL TEXTO:

- Título/tema: Libre.

- Rasgos característicos:
  Texto de trama narrativa con base icónica. Se caracteriza por su economía: relato condensado, frases cortas.
  La progresión temática se relaciona con las viñetas. Los globos encierran el discurso directo de los personajes. Éstos suelen ser pocos, caracterizados con rasgos sintéticos. La ubicación de los globos indica el orden de la palabra: se lee primero lo que está arriba a la izquierda.
  El tamaño de las letras se relaciona con el énfasis que los personajes atribuyen a lo que dicen.
  Hay convenciones para representar gráficamente emociones o ruidos.

TEMAS DE REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA:

(Lingüística textual / Gramática oracional / Ortografía / Puntuación).

- Lingüística textual: Diferenciar el discurso directo de los globos y los textos que contienen acotaciones. Advertir la importancia del tamaño de los globos. (Recurso: escribir primero el texto y después dibujar el globo para que éste no limite la expresión del personaje, aunque se insistirá en la importancia de la brevedad.) Remarcar que éste es el único texto en el que el tamaño de las letras está vinculado con el énfasis de lo que dicen los personajes.

- Ortografía: Se trabajarán distintos aspectos del sistema de escritura de acuerdo con el nivel de los chicos.

- Puntuación: Uso de signos de admiración e interrogación, frecuentes en el diálogo. Estrategia de duplicación de signos para enfatizar.

SITUACIÓN COMUNICATIVA:

- Lector: Alumnos, padres, docentes y eventuales visitantes.
- Autor: Alumnos de 1º y 2º grado (individual o grupalmente).
- Objetivo: Lograr que los lectores hagan lo que se propuso el autor de los textos.

CARACTERIZACIÓN DEL TEXTO:

- Título/tema: Libre.

- Rasgos característicos:
  Son textos apelativos, ya que buscan modificar comportamientos. Pueden adoptar cualquier trama: narrativa, descriptiva, argumentativa o conversacional.
  Frecuentemente los textos van acompañados de imágenes que subrayan lo que se quiere decir.
  En la estructura profunda de los avisos hay frases imperativas que no aparecen como tales en la superficie, ya que están ocultadas a través de un trabajo retórico.

TEMAS DE REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA:

(Lingüística textual / Gramática oracional / Ortografía / Puntuación.)

- Lingüística textual: A partir de la lectura de avisos, comentar el ocultamiento de los verbos "compre" o "haga" y descubrir la manera de lograr lo que se quiere conseguir sin que aparezcan los imperativos.
  Trabajar la diagramación de los avisos para que resulten más eficaces.

- Ortografía: Se trabajarán diferentes aspectos del sistema (alfabéticos y/u ortográficos).

- Puntuación: Signos de interrogación y exclamación. Con los niños que estén en condiciones de hacerlo, ver uso de signos de puntuación (punto, coma en enumeración, etcétera.).

En este proyecto no hay involucrados contenidos de otras áreas.

En lo que se refiere a Lengua, nos centraremos en la lectura de textos modelo y la producción de noticias, avisos e historietas.

Leeré a los niños parte del "Encuentro con Frato", de Francesco Tonucci, para la sección de historietas del periódico mural (págs. 139 a 151 de **Niño se nace**, Ed. REI Argentina, 1987). En ella el autor comenta didácticamente aspectos vinculados con la gramática de la historieta, dibujos de personajes, convenciones en el trazado de los globos (si piensa, si grita, si dice en voz baja, etc.), orden de la palabra, ruidos, movimientos, etcétera.

Para trabajar títulos de noticias propondré los siguientes ejercicios:

a) Leeré noticias omitiendo los títulos y les pediré que las titulen. Luego compararemos los títulos sugeridos por ellos y los que efectivamente aparecieran en las noticias, promoviendo el intercambio de opiniones en lo que se refiere a la justificación de unos y otros.

b) Leeré títulos y pediré anticipación de las noticias correspondientes. Luego confrontaremos las anticipaciones con los textos reales. Si surge la ocasión, comentaremos que no siempre los títulos de las noticias que aparecen en los periódicos son los más adecuados.

TEMA DEL PROYECTO: Periódico mural para el patio de la escuela.

GRADO: 3º y 4º **FECHA DE INICIACIÓN:** I/8/93
DURACIÓN APROXIMADA: Tres meses.

MATERIALES QUE SE EMPLEARÁN: Periódicos, hojas, cartulinas, lápices, marcadores, pegamento, etcétera.

ETAPAS PREVISTAS:

- Exploración de diferentes periódicos para identificar las distintas secciones.

- Conversación con los alumnos acerca de las características de un periódico mural, enfatizando sus semejanzas y diferencias con los diarios.

- Planteo del periódico mural en el que participarán los niños de 1º a 4º grado. Se comentará que realizaremos una división del trabajo, correspondiendo a 3º y 4º ocuparse de los **artículos de opinión** y **cartas de los lectores**.

- Se leerán editoriales, otros artículos de opinión y cartas de los lectores de diferentes periódicos a fin de explorar sus características.

- Realizaremos una visita a la redacción de un diario.

- El grado se organizará como una redacción, constituyendo equipos para redactar artículos de opinión (por tratarse de un periódico mural que no tiene director, no habrá editoriales) y cartas de lectores. Otros equipos se ocuparán de corregir los textos y copiarlos para su exposición. La corrección será exhaustiva, y yo participaré en la revisión final junto con el equipo corrector. Este equipo, mientras los compañeros estén redactando los artículos y cartas, practicará corrección de textos, aprovechando escrituras de cualquier área que no hayan sido corregidas. Si los textos exceden la capacidad del muro, se elegirá una comisión *ad hoc* para efectuar una selección y distribuirlos en el espacio disponible.

- Los equipos serán rotativos y se renovarán quincenalmente, al igual que el material del periódico.

SITUACIÓN COMUNICATIVA:

- Lector: Alumnos, docentes, padres y eventuales visitantes.
- Autor: Alumnos de 3º y 4º grado (individual o grupalmente).
- Objetivo: Opinar críticamente sobre temas de actualidad (escolares o extra-escolares).

CARACTERIZACIÓN DEL TEXTO:

- Título/tema: Libre.

- Rasgos característicos:
  Se confeccionarán artículos de opinión firmados por el autor, ya que la ausencia de una dirección unificada imposibilita el acuerdo necesario para que haya editoriales.
  Se trata de textos de trama argumentativa, cuya función predominante es la informativa. Por lo general comienzan con la identificación del tema, seguida por una toma de posición que se apoya en distintos argumentos, y culminan con la reafirmación de la posición adoptada inicialmente.
  A diferencia de lo que ocurre con las noticias, en estos textos periodísticos se suele usar la primera persona.
  Hay preeminencia de oraciones enunciativas, pero pueden aparecer, asimismo, dubitativas y exhortativas. Son características las oraciones complejas que incluyen conectores causales, consecutivos, concesivos y condicionales.

TEMAS DE REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA:

(Lingüística textual / Gramática oracional / Ortografía / Puntuación).

Lingüística textual: Ver esquemas argumentativos. Estrategias de cohesión, particularmente sustitución lexical, nominalización y uso de conectores. Veremos progresión temática vinculada a puntuación: párrafos.

Gramática oracional: Uso de subordinantes lógicos: porque, no obstante, a pesar de, aunque, si, ya que, sin embargo, etc. Se verán en los artículos y en las cartas. Además, se hará el ejercicio de completamiento que está en la parte 3.

Puntuación: Se trabajará la puntuación en los artículos y, para enfatizar su importancia, realizaremos el ejercicio que aparece en la parte 3 del plan.

Ortografía: Veremos la ortografía correcta del vocabulario que aparezca en los textos. Comentaremos las reglas correspondientes.

SITUACIÓN COMUNICATIVA:

- Lector: Alumnos, docentes, padres y eventuales visitantes.

- Autor: Alumnos de 3º y 4º grado (individual o grupalmente).

- Objetivo: Utilizar el periódico (sin ser periodistas), para informar, solicitar, quejarse, etcétera.

CARACTERIZACIÓN DEL TEXTO:

- Título/tema: Libre.

- Rasgos característicos:
  Texto epistolar con destinatarios desconocidos.
  En este caso el estilo es formal. La superestructura consta de un encabezamiento, el cuerpo de la carta y una despedida que suele incluir un agradecimiento. Se usan fórmulas de cortesía para encabezamiento y cierre.
  Estas cartas suelen estar redactadas en primera persona aunque pueden aparecer en tercera. Uso frecuente de abreviaturas.
  Predominio de oraciones enunciativas, aunque pueden usarse interrogativas, dubitativas, exclamativas o desiderativas que manifiestan la subjetividad del autor.

TEMAS DE REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA:

(Lingüística textual / Gramática oracional / Ortografía / Puntuación.)

Lingüística textual: Veremos características del estilo formal: fórmulas de cortesía, etc. Trabajar las tres partes de las cartas (encabezamiento, cuerpo, despedida). Distribución de la carta en la hoja. Sangría. Margen.

Puntuación: Uso de dos puntos, comas, puntos, signos de exclamación e interrogación.

Ortografía: Se trabajará la escritura correcta del vocabulario utilizado. Uso de mayúsculas. Abreviaturas: Ud., Atte., Sr., Dr., etc.
En este proyecto no hay involucrados contenidos de otras áreas.

En lo que se refiere a los temas de Lengua mencionados en la parte 2 del plan, éstos se verán fundamentalmente a través de la lectura de textos modelo y en la producción de los artículos y las cartas.

En los artículos de opinión, se planteará la importancia de utilizar **párrafos** para demarcar la **progresión temática**. Es decir: un artículo muy breve tendrá, como mínimo, tres párrafos (uno para la presentación del tema, otro para la argumentación y otro para las conclusiones). En caso de que la argumentación sea más compleja, habrá un párrafo para la presentación, los necesarios para argumentar y un último párrafo de cierre.

Para trabajar conectores, además de identificarlos y comentarlos en los textos que se lean y/o escriban, se presentará la siguiente actividad que será realizada por parejas:

Completar y fundamentar:

a) Los alumnos rechazaron la sanción ———— consideraron que era injusta.

b) _____ los vecinos realizaron una importante manifestación, el intendente no los recibió.

c) La maestra decidió asistir al acto aunque _____

d) _____ a pesar de que era muy caro.

e) Lograremos organizar esa fiesta ya que _____ .

f) El público era difícil _____ el payaso consiguió que se riera.

g) Los chicos corrieron por el bosque _____ la tormenta se acercaba.

h) _____ sin embargo _____

Con referencia a la **puntuación**, además de trabajarla en los textos que produzcan, haremos la siguiente actividad: leeremos "¿Para quién es el regalo?", el grado se organizará en cuatro grupos y pondrán la puntuación necesaria para que, en cada caso, quede claro qué personaje es el destinatario del presente. Cada grupo reescribirá el texto como si lo hiciera cada personaje. (Fuente: A.M.Kaufman, **El multicuaderno de Copete - 3**, Ed. Santillana.)

¿PARA QUIÉN ES EL REGALO?

Los abuelos salieron de viaje. Su ausencia duraría aproximadamente dos meses, ya que visitarían a sus parientes de Italia, a los que hacía 20 años que no veían. Pero antes de partir, la abuela dejó un regalo. No dijo para quién era, pero en el paquete había una notita en la que había escrito quién era el destinatario del obsequio.

Después de la partida se reunieron el hijo, la nuera, los nietos y Renata, su mejor amiga, para leer la tarjeta y saber de quién era ese enorme y tentador paquete.

Ediciones Santillana S.A.
Prohibida su reproducción

El hijo leyó el mensaje y era evidente que su madre le había dejado el regalo a él. Todos iban a retirarse decepcionados cuando Renata pegó un grito:

— ¡Un momento! Yo sabía que Sara no me iba a hacer esto a mí, su mejor amiga. —Y agregó con una sonrisa de triunfo — Escuchen esto.

A continuación leyó en voz bien alta la tarjeta y nadie pudo dudar: el regalo era para ella.

A esa altura de los acontecimientos todos se abalanzaron sobre la tarjeta y advirtieron que nadie mentía. A ver si ustedes descubren el misterio.

La tarjeta era ésta:

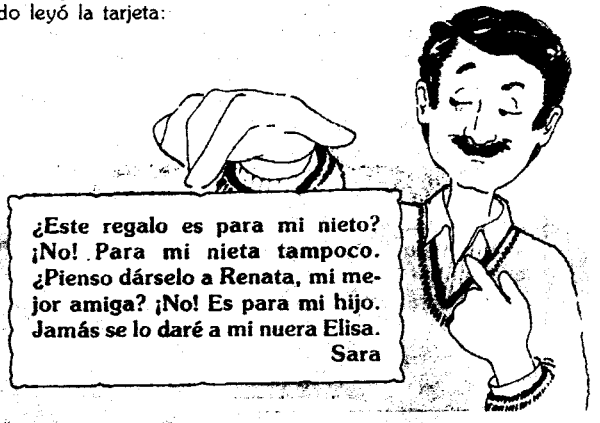
Este regalo es para mi nieto no para mi nieta tampoco pienso darselo a Renata mi mejor amiga no es para mi hijo jamas se lo daré a mi nuera Elisa.

Sara

Ediciones Santillana S.A.
Prohibida su reproducción

¡Claro! ¡La abuela había olvidado poner los signos donde correspondía y cada uno los puso donde quiso!

Por ejemplo: el hijo de la abuela imaginó los signos así cuando leyó la tarjeta:


¿Este regalo es para mi nieto? ¡No! Para mi nieta tampoco. ¿Pienso dárselo a Renata, mi mejor amiga? ¡No! Es para mi hijo. Jamás se lo daré a mi nuera Elisa.
Sara

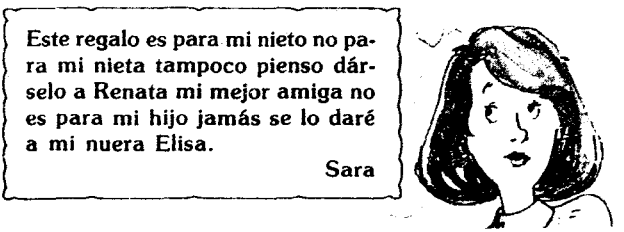
Les propongo que pongan los signos (todos los que quieran: puntos, comas, punto y coma, puntos suspensivos, dos puntos, signos de interrogación, signos de admiración, etc.) como los imaginaron los nietos, la nuera y Renata para recibir ellos el regalo.

Recomendación: no olviden las mayúsculas, después de los puntos.

1) Poner los signos como los imaginó la nieta:

Este regalo es para mi nieto no para mi nieta tampoco pienso darselo a Renata mi mejor amiga no es para mi hijo jamas se lo daré a mi nuera Elisa.
Sara

2) Poner los signos como los imaginó Elisa:


Este regalo es para mi nieto no para mi nieta tampoco pienso dárselo a Renata mi mejor amiga no es para mi hijo jamás se lo daré a mi nuera Elisa.
Sara

3) Poner los signos como los imaginó el nieto:

Este regalo es para mi nieto no para mi nieta tampoco pienso dárselo a Renata mi mejor amiga no es para mi hijo jamas se lo daré a mi nuera Elisa.
Sara

© Ediciones Santillana S.A.
Prohibida su reproducción

4) Poner los signos como los imaginó Renata:

Este regalo es para mi nieto no para mi nieta tampoco pienso dárselo a Renata mi mejor amiga no es para mi hijo jamás se lo daré a mi nuera Elisa.

Sara

¿Quieren saber cómo terminó esta historia?

Como no pudieron ponerse de acuerdo, tuvieron que esperar a que volviera la abuela para saber quién era el afortunado. Por suerte, la señora, que estaba arrepentida de haber dejado un solo regalo, llegó con cuatro sorpresas más. De esta manera nadie quedó con las manos vacías y todos tuvieron el corazón contento. Y colorín colorado, esta historia del regalo se ha terminado.

Si bien en este caso el proyecto del periódico mural involucra a niños de 1° a 4° grado, ha habido experiencias realizadas de muy diversas maneras: con toda la escuela, con un solo grado, con grados superiores o inferiores, etcétera.

En la planificación que antecede, la división de los textos correspondió a una decisión de los docentes, que consideraron que los chicos de 3° y 4° grado podrían aprovechar mejor la posibilidad de producir textos argumentativos, llegando a explorar el uso de una serie de conectores lógicos, frecuentes en ese tipo de textos.

En lo que se refiere a la exposición de las escrituras, la maestra de primer grado optó por una de las alternativas posibles con los niños que todavía no escribían de manera alfabética: colocar debajo de la producción del chico la "traducción" correspondiente. Otra posibilidad consiste en que el niño dicte su texto a la maestra.

Creemos que en este punto se impone una aclaración referida al contexto de situación. Cuando las producciones escritas no trascienden las paredes del aula, no es necesario en todos los casos consignar la "traducción" de los textos. Sabemos que al escribir —de las diferentes maneras en que los chicos van escribiendo— se presentan situaciones conflictivas que favorecen el aprendizaje, razón por la cual es muy importante que todos escriban, independientemente de cuál sea su nivel de conceptualización.

En nuestras aulas, maestros y alumnos tienen claro que aprender a escribir es un proceso y que todas las escrituras que los chicos van produciendo —indiferenciadas, diferenciadas, silábicas, alfabéticas u ortográficas— son válidas y necesarias en los diferentes tramos del largo camino emprendido. Por esta razón, todas son respetadas.

Pero esta concepción no es necesariamente conocida ni compartida por numerosos sectores de la sociedad, razón por la cual muchas producciones pueden ser descalificadas por incomprensión de su lógica subyacente.

Por esta razón, las alternativas son diferentes cuando las escrituras se manejan dentro del aula, cuando se exponen en una pared de la escuela o cuando trascienden a ámbitos extra-escolares. En este último caso solemos pedir a los niños que todavía no hayan comprendido las características alfabéticas ni ortográficas de

nuestro sistema de escritura, que dicten al maestro los textos cuyos destinatarios sean desconocidos o ajenos a la escuela. El docente, haciendo el papel de "escriba", pondrá sobre la hoja las ideas de quienes, todavía, no estén en condiciones de graficar sus textos de manera convencional, a fin de permitirles comunicarse y protegerlos de eventuales incomprensiones.

Como hemos hecho en las planificaciones anteriores, mencionaremos ejemplos alternativos.

En muchas escuelas se han desarrollado proyectos que contemplan la producción de los textos incluidos en el periódico mural, pero que adoptan otras modalidades. En la mayor parte de los casos se trata de la publicación de periódicos escolares o revistas del grado. Son alternativas muy ricas, ya que concluyen con un objeto "editado", lo que redunda en beneficio de su perdurabilidad. Esto no desmerece los valores del periódico mural: son posibilidades diferentes, ambas interesantes.

En grados superiores, las noticias se prestan especialmente para trabajar las construcciones verbales impersonales y la voz pasiva, temas de gramática oracional muy ligados a estos textos periodísticos.

Otro ejemplo diferente de proyecto con textos periodísticos, que son escritos para ser leídos por un locutor, son aquellos en que los niños preparan representaciones de programas de televisión, incluyendo los noticieros correspondientes. En caso de que la escuela, el docente o algún padre disponga de una filmadora, puede grabarse un video.

En el proyecto de periódico mural expuesto en el plan, los niños escriben cartas de los lectores. Esta alternativa puede trasladarse a un plano que trascienda las paredes de la escuela, mandando cartas a los diarios de la comunidad. En este caso es necesario atender a la pertinencia de las mismas: no se manda cartas a un periódico para jugar, sino para denunciar o solicitar algo necesario, importante. Estas cartas pueden ser el eje de un proyecto (si el docente estima que es una buena vía para que los chicos aprendan a expresarse por escrito), o bien formar parte de otro más abarcativo que las incluya como un medio para obtener ciertos logros (denunciar problemas con las calles del barrio, líneas de teléfono, necesidad de una colecta por alguna emergencia de algún alumno o su familia, etcétera).

4 PROYECTO QUE INCLUYE LA PRODUCCIÓN INDIVIDUAL DE UN TEXTO LITERARIO —CUENTO— Y LA ESCRITURA COLECTIVA DE UN TEXTO EPISTOLAR —SOLICITUD—. MUESTRA INTERNACIONAL DE CUENTOS INFANTILES: "TE REGALO UN SUEÑO"

NOMBRE DEL PROYECTO: Muestra de Cuentos Infantiles: "Te regalo un sueño".

GRADO: 4º **FECHA DE INICIACIÓN:** 15/4/93
DURACIÓN APROXIMADA: 45 días.

MATERIALES QUE SE EMPLEARÁN: Libros de cuentos, hojas, lápices, gomas, máquina de escribir (o procesadora de textos).

ETAPAS PREVISTAS:

- Leeré a los chicos una carta que llegó a mis manos del Programa de Acercamiento a la Literatura Infantil, en la que mencionan la Muestra Internacional de Cuentos Infantiles: "Te regalo un sueño", para niños hispanoamericanos, que se realiza en México todos los años. En dicha carta constan las bases para participar. Como no queda claro si hay algún comité de recepción y selección de los trabajos en nuestro país, escribiremos a los organizadores para averiguar cómo podemos participar.

- Llevaré cuentos de distintos tipos para leer con los chicos, a fin de que tengan diferentes modelos para guiar su escritura y/o ampliar la "inspiración" (**Alicia en el país de las maravillas** de Lewis Carrol, "El perro que no sabía ladrar" de Gianni Rodari, **El gato con botas** de Perrault, "Manos" de Elsa Bornemann, entre otros).

- Tomaremos dos semanas para elaborar tres o cuatro cuentos, individualmente. Se trataría, en todos los casos, de una primera escritura sin posteriores revisiones ni correcciones.

- Al comienzo de la tercera semana, cada alumno elegirá el cuento que más le haya gustado de los que hubiera escrito.

- Se realizarán varias reescrituras de los cuentos seleccionados, incluyendo sesiones de trabajo colectivo, grupal y/o por parejas para colaborar en la corrección.

- Cuando cada autor considere que su cuento está listo, yo participaré en la revisión final de cada uno.

- Los chicos pasarán en limpio sus cuentos, escribiremos en forma colectiva la carta para presentarlos, prepararemos el sobre y haremos el envío en el Correo.

SITUACIÓN COMUNICATIVA:

- Lector: Responsables del "Programa de Acercamiento a la Literatura Infantil".
- Autor: Alumnos de 4º grado, colectivamente.
- Objetivo: Solicitar información acerca de las bases de la Muestra Internacional de Cuentos Infantiles: "Te regalo un sueño"

CARACTERIZACIÓN DEL TEXTO:

- Título-tema: Muestra de Cuentos Infantiles.

- Rasgos característicos:
  Como todo texto epistolar, presenta una estructura que se refleja claramente en su organización espacial: encabezamiento, cuerpo y despedida. Las solicitudes tienen una función predominantemente apelativa y su trama es argumentativa. Están dirigidas a un receptor desconocido que está revestido de autoridad, ya que posee información valiosa para los emisores. Esta asimetría entre el autor y el lector obliga a adoptar un estilo formal, que recurre al uso de fórmulas de cortesía acuñadas convencionalmente para la apertura y el cierre, como así también a las frases hechas con que se inician y se cierran estos textos. Pueden estar redactadas en primera o en tercera persona.
  Hay predominio de oraciones enunciativas complejas, con inclusión de proposiciones causales, consecutivas y condicionales.

TEMAS DE REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA:

(Lingüística textual / Gramática oracional / Ortografía / Puntuación.)

Lingüística textual: Ver características del estilo formal: fórmulas de cortesía para el encabezamiento y el saludo, etc. Trabajar las tres partes de la carta (encabezamiento, cuerpo con solicitud de informes y argumentación correspondiente y, finalmente, saludo). Espacialización convencional en la hoja. Confección del sobre.

Gramática oracional: Uso adecuado de las oraciones complejas. (Lógicamente, no se explicitarán las denominaciones convencionales —proposiciones causales, condicionales, etc.— sino que reflexionaremos acerca de las dificultades que estas construcciones presentan.)

Ortografía y puntuación: Mayúsculas, abreviaturas (Ud., atte., Sr., etc.), ortografía correcta del vocabulario utilizado, uso de dos puntos, comas, puntos.

SITUACIÓN COMUNICATIVA:

- Lector: - El comité de selección del Programa.
  - Lectores infantiles si el cuento resultase premiado en la Muestra, ya que sería publicado.
- Autor: Alumnos de 4º grado (individualmente).
- Objetivo: Participar en la Muestra Internacional: "Te regalo un sueño". Lograr un texto que interese y entretenga a eventuales lectores infantiles.

CARACTERIZACIÓN DEL TEXTO:

- Título/tema: Libre.

- Rasgos característicos:
Como todo texto literario, interesa de manera muy especial cómo se combinan los distintos elementos de la lengua para dar una impresión de belleza. El cuento es un relato en prosa de hechos ficticios. Tiene tres momentos claramente diferenciados: un estado inicial (de equilibrio), la aparición de un conflicto que desencadena episodios y la resolución del conflicto (o restablecimiento del equilibrio). Estos textos tienen núcleos narrativos que establecen entre sí una relación causal y elementos de relleno cuya función es mantener el suspenso. Hay determinación de personajes, lugares y tiempos. La trama predominante es la **narrativa**, pero los cuentos apelan a la **descripción** de personajes y lugares e incluyen el diálogo directo (trama **conversacional**). Importancia de tiempos verbales: pretéritos en la narración y presentes en diálogos.

TEMAS DE REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA:

(Lingüística textual / Gramática oracional / Ortografía / Puntuación.)

- Lingüística textual: Uso literario del lenguaje. Metáforas, imágenes, comparaciones, etc. Diferenciación de las tres partes de la superestructura. Estrategias de cohesión, especialmente definitivización, pronominalización, sustitución lexical, conectores. Concordancia verbal. Posición del narrador.

- Gramática oracional: Tiempos verbales: diferenciación entre pretérito imperfecto y pretérito perfecto simple.

- Ortografía: Escritura de frases como "había una vez", "este cuento se ha acabado", "érase una vez", etc. Ver vocabulario que surja a partir de la lectura y producción de los cuentos.

- Puntuación: Trabajar preferentemente comas, puntos, sangría, rayas para el diálogo.

En este proyecto no hay contenidos de otras áreas del curriculum.

En lo que respecta a los temas de Lengua, trabajaremos todo lo mencionado en la parte 2 del plan a través de la escritura y lectura de los cuentos. Con referencia a los tiempos verbales, señalaremos la diferencia entre el pretérito imperfecto (la acción en proceso, que puede continuar hasta el presente) y el perfecto simple (las acciones concluyen en el pasado).

La concordancia verbal será objeto de reflexión en los cuentos de autores y se trabajará en las producciones de los niños. Además completaremos un cuento en el que algunos verbos han sido suprimidos y reemplazados por los infinitivos correspondientes (se adjunta un ejemplar). Este trabajo puede hacerse en equipos y luego discutir las propuestas entre todos.

Para trabajar los puntos de vista del narrador, jugaremos a escribir el cuento que se adjunta (una vez que se hayan repuesto todos los verbos) como si lo contase la jirafita, la mamá, el papá o una amiga de la mamá. Esta actividad también se realizará grupalmente: cada equipo escribirá desde el punto de vista de un personaje y leerá su producción a los demás grupos para que éstos adivinen quién está narrando la historia.

(Fuente: "Uxen, la jirafita rebelde", en Kaufman, A.M., **Luciana, Juan y Copete 1**, Ed. Santillana, Bs.As.)

♦ ***Aquí se han borrado algunos verbos. Hay que volver a ponerlos de modo que el cuento quede bien escrito.***
Los nombres de los verbos están en el margen derecho.

UXEN, LA JIRAFITA REBELDE

En un época muy lejana, las jirafas no _____ manchas como ahora. No, señor: eran amarillas, sedosas y lisas. (Tener)

Los que sí tenían manchas eran los jirafos. Ellos _____ tal como ahora los vemos. (Ser)

En realidad, todos _____ lisos por igual, los machos y las hembritas. Pero las mamás jirafas no _____ nunca al sol, ni dejaban a sus hijas pasear fuera de los lugares sombreados. En cambio, los varones _____ andar por donde quisieran. Claro que su piel se iba cubriendo de manchas marrones. (Nacer) (Estar) (Poder)

Un día _____ Uxen, una jirafita muy hermosa. Tenía unos ojos pícaros y tiernos, una boca sonriente y una colita que revoleaba con alegría. Su mamá se _____ muy contenta porque ya _____ cuatro hijos varones y había deseado mucho tener una hija. (Nacer) (Poner) (Tener)

Cuando Uxen _____ caminar con seguridad sobre sus patitas, se encaminó decididamente hacia donde se encontraban jugando sus hermanos. Por suerte, la mamá _____ alerta y logró detenerla antes de que llegara al terreno soleado. (Lograr) (Estar)

— ¡Cuidado, Uxen!— le dijo—. No _____ al sol porque sus rayos te van a llenar la piel de feas manchas marrones. (Ir)

Una jirafita _____ cuidarse para llegar a ser una jirafa elegante y atractiva. Si no, nunca vas a conseguir novio... (Deber)

Uxen no _____ ningún interés en conseguir novio. Era muy chica; lo único que quería era ir a jugar con sus hermanos. (Tener)

Los días de verano no _____ mucho problema: todos jugaban gustosos largas horas a la sombra. (Haber)

Pero cuando llegó el invierno, los jirafitos _____ a pasar el día entero al sol, acompañados por sus papás. En cambio, las jirafas y las jirafitas _____ en la sombra húmeda. Se ponían muy juntas, pegaditas las unas a las otras y, de todos modos, los dientes les _____ de frío. Pero eso sí: la piel de todas ellas parecía de seda suave, como el plumón de los pollitos recién nacidos. Uxen _____ y daba saltitos para entrar en calor. Hasta que una tarde, mientras la mamá estaba distraída conversando con unas amigas, la jirafita _____ a correr hacia donde se encontraban sus hermanos.

(Comenzar)
(Titiritar)
(Castañetear)
(Temblar)
(Echar)

—¡Oh! —dijeron todos los jirafos asombrados.

—¡Ah!— _____ todas las jirafas asustadísimas.

(Gritar)

La mamá interrumpió bruscamente su charla y, al ver a su hijita en peligro, _____ detrás de ella, sin pensar en las posibles consecuencias.

(Salir)

La _____ en medio del campito, allí donde el sol hacía brillar las plantas y el aire era deliciosamente tibio. ¡Qué agradable sensación! Poco a poco, su corazón _____ a tranquilizarse después del susto y la carrera.

(Alcanzar)
(Comenzar)

Pero... ¿qué le pasaba? _____ retar a su hija y ninguna palabra salía de su boca.Se sentía tan a gusto que lo único que podía hacer era sonreír.

(Querer)

Su marido se _____ y le dijo que se apuraran a regresar a la sombra. Se lo_____ en un tono un poco fuerte, con la voz bastante enojada.

(Acercar)
(Decir)

La mamá de Uxen _____ la vista con resignación pero, al bajarla, se encontró con la mirada implorante de su hija que, en silencio, le decía: "No _____ las manchas, mami. Ésta es la vida que vale la pena".

(Bajar)
(Importar)

Y ninguna de las dos se movió.

Las demás jirafas fueron acercándose poco a poco para ver qué era lo que _____. Y a todas les pasó lo mismo: una vez que probaron el sol ya no _____ regresar. Y, por supuesto, a todas se les fue manchando poco a poco la piel.

(Ocurrir)
(Poder)

Pasado un tiempo, un abuelo jirafo muy viejo y muy sabio _____ que estaba encantado, porque a él, las jirafas tan lisas nunca le _____ demasiado

(Comentar)
(Gustar)

La mayoría de los maestros identificados con una alternativa constructivista del aprendizaje de la lengua escrita, han trabajado una multiplicidad notable de proyectos con cuentos.

La única originalidad que exhibe el plan expuesto es el aprovechamiento de una posibilidad brindada por una entidad internacional que fomenta la literatura infantil. Queremos remarcar que esto no es poca cosa, ya que reviste a la escritura de los cuentos de una trascendencia especial, en virtud de la exigencia de la presentación y de la atracción ejercida por los potenciales lectores infantiles desconocidos, si el texto fuera aceptado.

Comentaremos un ejemplo de proyecto con cuentos, diferente del anterior, que surgió de manera casual en un tercer grado. La maestra propuso a los chicos escribir un cuento individualmente, sumándose ella a la tarea. Como la docente no había explorado antes esta modalidad de incluirse en el trabajo —lo que implica ofrecerse como modelo de referencia— los alumnos estuvieron toda la hora bastante pendientes de su persona: algunos llegaron a levantarse de sus lugares para inspeccionar si "de verdad" estaba escribiendo un cuento u otra cosa, propia de los maestros, tal como registros o informes.

Al finalizar la hora, nadie quiso salir al recreo y le pidieron que leyera su producción. La maestra confesó que no lograba un buen cierre para su historia, de modo que leyó su cuento inconcluso y pidió a los chicos que pensaran finales para ayudarla. A lo largo de la semana fueron surgiendo diferentes alternativas. Como tomar la decisión de elegir implicaba la descalificación de algunos alumnos que habían trabajado con gran entusiasmo obteniendo, por lo general, buenos resultados, surgió el proyecto de los múltiples finales. Muchos de los alumnos conocían la colección "Elige tu propia aventura", en la que el lector puede ir escogiendo diferentes instancias argumentativas a lo largo del libro. Se organizaron en cinco grupos y produjeron cinco finales con características distintas. El proyecto culminó con la confección de un librito, que comenzaba con la parte del cuento escrita por la maestra y luego proponía una especie de índice remitiendo a las páginas en las que aparecían los diferentes finales: "Si le gusta un final feliz, vaya a la página X" o "Si quiere un final con aventuras, pase a la página Y". El texto completo se fotocopió y cada alumno pudo conservar un ejemplar como recuerdo de la tarea

5 PROYECTO QUE INCLUYE LA PRODUCCIÓN DE UN TEXTO MONOGRÁFICO: "GOBIERNOS DE HECHO Y DE DERECHO EN LA ARGENTINA DE 1930 A 1993"

NOMBRE DEL PROYECTO: Monografía sobre gobiernos de hecho y de derecho en la Argentina de 1930 a 1993.

GRADO: 7º **FECHA DE INICIACIÓN:** 1/9/93
DURACIÓN APROXIMADA: Tres meses.

MATERIALES QUE SE EMPLEARÁN: Monografías, libros de historia, manuales escolares, documentos, noticias y artículos periodísticos, hojas, marcadores, cartulinas para cuadros, máquina de escribir o procesadora de textos.

ETAPAS PREVISTAS:

1) Se planteará el proyecto de producir un volumen con monografías sobre el tema "Gobiernos de hecho y de derecho en la Argentina de 1930 a 1993", para donar a la Biblioteca.

2) Llevaré algunos trabajos monográficos sobre otros temas para explorar las características de este tipo de texto. Comentaremos sus particularidades.

3) Para abordar el tema, se propondrá a los chicos que comenten lo que saben sobre ese período histórico. Como ellos no han presenciado gobiernos militares (por su edad), se les pedirá que formen parejas para realizar entrevistas a personas mayores. Prepararemos una guía para las entrevistas: este trabajo se hará colectivamente y quedará un modelo único.

4) Etapa de recolección de bibliografía y realización de las entrevistas. Intentaremos agregar a los libros que puedan conseguir, noticias y artículos de archivos de periódicos.

5) Elaboraremos una línea de tiempo para ubicar los acontecimientos nacionales e internacionales más importantes del siglo. Esto se hará colectivamente. Confeccionaremos un gráfico que quedará en la pared del aula.

6) Organizados por parejas, comenzarán a analizar el material de consulta (manuales, libros de historia, documentos, noticias, artículos, entrevistas, etc.) a fin de decidir cuál será el bosquejo con que cada equipo (de dos niños) organizará su trabajo. Una vez tomadas las decisiones, efectuarán la primera escritura de la monografía. Esta etapa se aprovechará para aprender a hacer fichas bibliográficas y conocer las convenciones para hacer citas textuales, poner notas a pie de página, etcétera.

7) Se revisarán los trabajos, se intercambiarán para consultas, se reescribirán.

8) Lectura y debate de las conclusiones.

9) Redacción definitiva. Los trabajos se pasarán a máquina o en computadora.

10) Se encuadernará un volumen conteniendo una copia de cada uno de los trabajos y se donará a la Biblioteca.

SITUACIÓN COMUNICATIVA:

- Lector: Potenciales lectores de la Biblioteca de la Escuela.
- Autor: Alumnos de 7º grado (en parejas).
- Objetivo: Que el lector conozca las formas de gobierno que existieron en la Argentina en el período 1930/1993 y pueda decidir cuáles considera más convenientes.

CARACTERIZACIÓN DEL TEXTO:

- Título/tema: Gobiernos constitucionales y de facto en la Argentina de 1930 a 1993.

- Rasgos característicos:
  Se trata de un texto en el que predomina la función informativa y la trama argumentativa, elaborado en base a entrevistas y consultas bibliográficas. Exige una selección rigurosa y una organización coherente de los datos.
  Las monografías suelen responder a la siguiente superestructura:

1) Planteo del tema o del problema.

2) Organización de los datos según el o los criterios elegidos.

3) Conclusiones.

Pueden ajustarse a distintos esquemas lógicos del tipo problema/solución; premisas/conclusión; causas/efectos. Los conectores lógicos son marcas lingüísticas muy importantes en este tipo de texto, ya que de su correcto uso depende, en gran medida, la coherencia del razonamiento.

TEMAS DE REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA:

(Lingüística textual / Gramática oracional / Ortografía / Puntuación.)

- Lingüística textual: Cotejar datos de distintas fuentes, a fin de analizar las diferentes organizaciones textuales que puede tener la misma problemática (Ej.: el mismo suceso a través de una noticia, un artículo o una entrevista).
Vinculación de las tres partes en que se organiza el texto con el tipo de esquema que hayan elegido para la argumentación. Estrategias de cohesión, particularmente nominalización, sustitución lexical, pronominalización y uso de conectores.

Convenciones para notas a pie de página, notas finales, referencias bibliográficas, bibliografías, índices de autores, índices temáticos.

- Gramática oracional: Nexos coordinantes y subordinantes (conjunciones y preposiciones).

- Ortografía: Se verán algunas reglas vinculadas con el vocabulario utilizado. Acentuación.

- Puntuación: Uso adecuado de signos, incluyendo punto y coma, dos puntos, comillas y paréntesis.

a) Cronología de gobiernos constitucionales y de facto entre 1930 y 1993:

6/9/30 hasta 20/2/32:	Presidente José Félix Uriburu. (Gobierno de facto).
20/2/32 hasta 20/2/38:	Presidente Agustín Pedro Justo. (Gobierno electo).
20/2/38 hasta 27/6/42:	Presidente Roberto M. Ortiz. (Gobierno electo).
27/6/42 hasta 4/6/43:	Presidente Ramón S. Castillo. (Gobierno electo).
7/6/43 hasta 9/3/44:	Presidente Pedro P. Ramírez. (Gobierno de facto).
10/3/44 hasta 4/6/46:	Presidente Edelmiro Farrell. (Gobierno de facto).
4/6/46 hasta 4/6/52:	Presidente Juan Domingo Perón. (Gobierno electo).
4/6/52 hasta 20/9/55:	Presidente Juan Domingo Perón. (Gobierno reelecto).
20/9/55 hasta 13/11/55:	Presidente Eduardo Lonardi. (Gobierno de facto).
13/11/55 hasta 1/5/58:	Presidente Pedro Eugenio Aramburu. (Gobierno de facto).
1/5/58 hasta 29/3/62:	Presidente Arturo Frondizi. (Gobierno electo).
29/3/62 hasta 12/10/63:	Presidente José María Guido. (Gobierno provisional).
12/10/63 hasta 28/6/66:	Presidente Arturo Illia. (Gobierno electo).
29/6/66 hasta 8/6/70:	Presidente Juan Carlos Onganía. (Gobierno de facto).

29/6/70 hasta 23/3/71:	Presidente Roberto Levingston. (Gobierno de facto).
26/3/71 hasta 25/5/73:	Presidente Alejandro Agustín Lanusse. (Gobierno de facto).
25/5/73 hasta 13/7/73:	Presidente Héctor Cámpora. (Gobierno electo).
13/7/73 hasta 12/10/73:	Presidente Raúl Lastiri. (Gobierno provisional).
12/10/73 hasta 1/7/74:	Presidente Juan Domingo Perón. (Gobierno electo).
1/7/74 hasta 24/3/76:	Presidente María E. M. de Perón. (Gobierno electo).
29/3/76 hasta 29/3/81:	Presidente Jorge R. Videla. (Gobierno de facto).
29/3/81 hasta 11/12/81:	Presidente Roberto E. Viola. (Gobierno de facto).
22/12/81 hasta 17/6/82:	Presidente Leopoldo F. Galtieri. (Gobierno de facto).
1/7/82 hasta 10/12/83:	Presidente Reynaldo Bignone. (Gobierno de facto).
10/12/83 hasta 8/7/89:	Presidente Raúl Ricardo Alfonsín. (Gobierno electo).
8/7/89 hasta ahora:	Presidente Carlos Saúl Menem. (Gobierno electo).

Para contribuir a la exploración y confrontación de las diferentes etapas históricas encaradas en el proyecto, presentaré el material que se adjunta, consistente en cuatro fotografías acompañadas por los epígrafes correspondientes y preguntas sobre la problemática.
(Fuente: **Ciencias Sociales 7 - Serie 2000**, Ed. Santillana, Bs.As., 1992.)

13. Imágenes de la política

Las formas de hacer política cambiaron continuamente en los 50 años posteriores a 1930. Veamos cuatro momentos del proceso, leyendo a través de las fotos.

EL PODER, EN UN CÍRCULO REDUCIDO (1930-1943)

Los gobiernos conservadores, al presentarse en público, reflejaban su idea de la política como algo reservado a los sectores más altos de la sociedad.

Banquete en honor al cuerpo diplomático, al asumir el presidente Ortiz (febrero de 1938). El presidente, de rigurosa etiqueta, al igual que los demás asistentes.

HABLANDO A LA MULTITUD

Con el peronismo cambiaron a fondo las relaciones entre el gobierno y la opinión pública. Ante multitudes, que se reunían en la Plaza de Mayo, el general Perón y Eva Duarte, su esposa, realizaban fogosos discursos exaltando la obra del gobierno y criticando a los opositores.

Acto organizado por el gobierno, hacia 1950. En el primer plano de la foto, tomada en el balcón de la Casa Rosada, el presidente Perón y, frente a múltiples micrófonos radiales, Evita.

- ¿A qué distancia de Eva Perón y de Juan Perón (el primero a la izquierda, en mangas de camisa) imaginás que se encuentra el fotógrafo?
- ¿Por qué el gobierno aceptaba la abundante presencia de periodistas en el balcón? (Observá al otro fotógrafo, en el lado opuesto del balcón.) ¿A quiénes se esperaba llegar a través de la radio?

El golpe militar de 1966 fue preparado con la difusión de fuertes críticas a los partidos políticos y, especialmente, al gobierno constitucional del presidente Arturo Illia (1963-1966).

A la izquierda de la foto, el jefe del gobierno militar, general Juan Carlos Onganía, luce los atributos presidenciales y su uniforme militar, recordándonos el origen de su poder, en oposición al de los gobernantes civiles. Lo observa atentamente el general Alejandro A. Lanusse.

- ¿Cómo está ubicado el fotógrafo? ¿A la misma altura, arriba o abajo de los personajes? ¿Está afuera o adentro del palco?
- Averiguá:
  - ¿Cómo se presentaba la imagen del presidente Illia para difundir la idea de que era un gobernante lento e ineficaz?
  - ¿Cuándo y cómo concluyó el gobierno de Onganía?

LOS AGITADOS AÑOS DE LA DÉCADA DE 1970

El peronismo triunfó en las elecciones de marzo de 1973. Al finalizar el período militar, los viejos políticos y los sindicalistas peronistas habían perdido influencia ante la movilización juvenil y la violencia de los grupos guerrilleros.

25 de mayo de 1973: la Plaza de Mayo, después de la asunción del presidente Héctor J. Cámpora. El primer plano, ocupado por pancartas de las organizaciones guerrilleras, anuncia la continuación, durante el período democrático, de las mismas actitudes violentas adoptadas en los últimos años de la dictadura militar, que concluía ese día.

- ¿Qué aspecto tenía la Plaza de Mayo en ese acto? ¿Qué organizaciones ocupaban un lugar destacado?
- ¿Cuál sería la actitud de los militares ante esta forma que tomaba la vida política después de las elecciones?

b) Actividades de reflexión metalingüística.

Los temas de reflexión metalingüística mencionados en la parte 2) del plan se trabajarán mientras se exploren los distintos materiales bibliográficos y cuando se confeccionen las monografías. Además, para enfatizar la importancia del uso adecuado de los conectores lógicos, propondré la siguiente actividad:

REEMPLAZAR LOS CONECTORES SUBRAYADOS, DE MODO QUE EL TEXTO ADQUIERA COHERENCIA:

John F. Smith fue un hombre de pocas y confusas ideas. Sin embargo, no tuvo éxito en la vida.
Nació en un hogar muy humilde debido a que sus padres habían pertenecido a sendas familias de excelente posición económica.
Desde muy pequeño supo cuál era el valor del dinero, razón por la cual derrochó cuanto centavo pasó por sus manos. Consecuentemente, a la edad de treinta años fue poseedor de una considerable fortuna, ya que recibió una herencia que le legó una tía lejana, muerta en Escocia.
En función de lo expuesto anteriormente, murió en la mayor pobreza, aunque realizó inversiones en empresas que finalmente quebraron.

REEMPLAZO POSIBLE:

John F. Smith fue un hombre de pocas y confusas ideas. Por esa razón, no tuvo éxito en la vida.
Nació en un hogar muy humilde, pese a que sus padres habían pertenecido a sendas familias de excelente posición económica.
Aunque desde muy pequeño supo cuál era el valor del dinero, derrochó cuanto centavo pasó por sus manos.
Sin embargo, a la edad de treinta años fue poseedor de una considerable fortuna, ya que recibió una herencia que le legó una tía lejana, muerta en Escocia.
A pesar de lo expuesto anteriormente, murió en la mayor pobreza porque realizó inversiones en empresas que finalmente quebraron.

En este caso, el proyecto surgió a partir de un tema del programa de Ciencias Sociales correspondiente a 7° grado. El maestro consideró que un texto monográfico era una alternativa adecuada para encarar la investigación del tramo de historia argentina comprendido entre 1930 y el presente, concretamente en lo que se refiere a las formas de gobierno que fueron sucediéndose.

En efecto: tal como consta en el **Capítulo 2**, este tipo de texto informativo-argumentativo permite estructurar en forma analítica y crítica la información recogida en distintas fuentes acerca de un tema determinado. En este caso, las fuentes fueron bibliográficas, periodísticas y entrevistas que los alumnos realizaron.

La intención del docente, al proponer este trabajo, apuntaba a que los chicos realizaran una investigación documentada a fin de poder comparar las características de los gobiernos de facto con el perfil de los gobiernos democráticos. La necesidad de redactar un trabajo monográfico ayudó en gran medida a organizar la información y a poder evaluarla adecuadamente.

Este tipo de texto incluye además, como requisito necesario, la confección de fichas bibliográficas y el acceso a información sobre convenciones acerca de notas a pie de página y citas textuales.

Mencionaremos otra alternativa de trabajo en clase que contempló, asimismo, la producción de una monografía. Se trata, también en este caso, de un proyecto vertebrado alrededor de un tema del programa, en este caso las regiones geográficas de nuestro país.

Los que hemos cursado nuestra escolaridad en instituciones cuya concepción del aprendizaje era coherentemente conductista, en las que los temas eran expuestos por el docente, posteriormente estudiados en el libro de texto (prácticamente de memoria) y luego evaluados a través de la repetición casi exacta por parte de los alumnos, evocamos este tipo de temas sin ningún afecto y, en muchos casos, recordando poco del contenido trabajosamente retenido en su oportunidad.

En una escuela que no comparte dicha concepción, una docente planteó en 6° grado un proyecto que contemplaba la investigación de las diferentes regiones del país, a través de una problemática que involucraba directamente a sus alumnos. En ese establecimiento existe la costumbre de que los niños de 7° grado realicen a fin de año un viaje de egresados a una zona de la provincia de

Córdoba. La docente, después de comentar con sus alumnos que no estaba claro el motivo de la elección del lugar, les propuso realizar una investigación, que se plasmaría en un trabajo monográfico que se donaría a la Biblioteca de la escuela para consulta de otros compañeros.

La investigación contemplaría el análisis de las distintas regiones turísticas del país desde diversas perspectivas (bellezas naturales, recursos de la zona, posibilidades de alojamiento, costos, alternativas de transporte, etc.), a fin de efectuar un estudio comparativo entre las ventajas e inconvenientes de las mismas y las características favorables y desfavorables de la zona de Córdoba a la que habitualmente van los chicos que egresan de la escuela. En función de los resultados, se tomaría la determinación de elegir el destino más conveniente para el año siguiente, encaminando los esfuerzos de recaudar los fondos en esa dirección.

De este modo, los chicos de 6° grado realizaron un trabajo riguroso de investigación sobre nuestro territorio, que les resultó particularmente interesante porque pasó a formar parte de un proyecto muy querido y acariciado: su futuro viaje de egresados.

Podría objetarse que no todas las escuelas cuentan con una población que pueda realizar un viaje al finalizar el ciclo primario. Esta es una triste realidad que debemos enfrentar. En los casos en que esto sucede, los docentes planifican otros proyectos acorde con el entorno de sus alumnos. De hecho, no hace falta viajar para investigar y producir un texto monográfico. El proyecto de historia que antecede corrobora esta afirmación.

NOMBRE DEL PROYECTO: Experimentos.

GRADO: 3º "A" y 3º "B" **FECHA DE INICIACIÓN:** 20/5/93.
DURACIÓN APROXIMADA: Veinte días.

MATERIALES QUE SE EMPLEARÁN:
4 jarras, 4 embudos, 4 botellas de plástico, cinta adhesiva, 12 monedas grandes, 4 tubitos largos de plástico, plastilina, 4 lápices, 8 frascos con tinta de colores, claveles blancos, 4 tijeras, 12 vasos, 4 recipientes grandes (palanganas hondas), 2 repollos colorados, 4 limones, 4 ensaladeras, 9 vasitos, bicarbonato, 4 coladores.
Instructivos e informes de experimentos.

ETAPAS PREVISTAS:

- Este proyecto surgió a partir de una conversación con los chicos, ya que a uno de ellos le habían regalado un juego de química y todos estaban interesados en los experimentos.

- Entre las dos maestras de 3er. grado buscamos **cuatro experimentos** que fueran accesibles para los chicos. Cada grado trabajará con dos instructivos de la siguiente manera: se dividirá la clase en 3 grupos, leerán el primer instructivo (sin ayuda del docente) y realizarán el experimento. Cada grupo tendrá una copia del instructivo y los materiales necesarios. Cuando terminen, discutiremos colectivamente los fundamentos de la experiencia. Finalmente les entregaremos el informe correspondiente para que cotejen sus hipótesis con la explicación que aparece en el texto.
  Procederemos de la misma manera con el segundo experimento (primero en forma grupal y luego colectiva con intervención de la maestra). 3º "A" trabajará los experimentos 1 y 2 y 3º "B" realizará el 3 y el 4.

- En una etapa posterior, los chicos escribirán los instructivos de ambos experimentos para mandarlos al otro 3er. grado: cada equipo hará su intento, entre todos elegiremos el que se considere más claro, lo reescribirán colectivamente y se enviará. Lógicamente, esto se hará con los dos experimentos. Los instructivos se mandarán acompañados por un cuestionario preparado por las maestras para orientar la redacción del informe.

6 PROYECTO QUE INCLUYE LA PRODUCCIÓN DE INSTRUCTIVOS E INFORMES DE EXPERIMENTOS: "EXPERIMENTOS"

- Cada grado recibirá, entonces, los dos instructivos con los cuestionarios (3º "A" recibirá los de los experimentos 3 y 4 y 3º "B" los de los experimentos 1 y 2), realizará los experimentos y escribirá los informes colectivamente. Éstos serán remitidos al otro grado para que constate si sus instrucciones fueron comprendidas.

- Finalmente haremos una reunión de los dos grados para comentar las experiencias y los textos.

SITUACIÓN COMUNICATIVA:
(Con referencia a los textos producidos por los niños.)

- Lector: Experimentos 1 y 2: Alumnos de 3º "B".
  Experimentos 3 y 4: Alumnos de 3º "A".
- Autor: Experimentos 1 y 2: 3º "A", colectivamente.
  Experimentos 3 y 4: 3º "B", colectivamente.
- Objetivo: Que el otro tercer grado pueda realizar los experimentos y escribir los informes correspondientes.

CARACTERIZACIÓN DEL TEXTO:

- Título/tema:
  1) El aire; 2) Cómo beben las plantas; 3) El peso del aire y del agua; 4) Química en la cocina.

- Rasgos característicos:
  Texto de función apelativa y trama descriptiva.
  Consta de dos partes bien diferenciadas: una con lista de elementos y otra con instrucciones. Dicha diferenciación suele identificarse espacialmente con una diagramación característica.
  Las **listas** contienen sustantivos concretos acompañados de adjetivos numerales. Las **instrucciones** suelen constar de oraciones bimembres con verbos en modo imperativo o de oraciones unimembres con construcciones verboidales en infinitivo. En estos textos se incluye con frecuencia el tiempo y el lugar del receptor ("aquí" y "ahora").

TEMAS DE REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA:

(Lingüística textual / Gramática oracional / Ortografía / Puntuación.)

- Lingüística textual: Diferenciar las dos partes del texto (lista de materiales e instrucciones). Plantear la espacialización de ambas partes.

- Gramática oracional: Reflexionar sobre el uso de verbos en infinitivo y en imperativo.

- Ortografía: Veremos ortografía del vocabulario utilizado.
  Reglas que pueden surgir: **gue-gui** (manguera del submarino), **mp-mb** (embudo), cambio de **z** a **c** de singular a plural (lápiz-lápices), prefijos **bus-bubur** (burbujas).

- Puntuación: Uso de la coma, punto, paréntesis. Como el instructivo va acompañado de un cuestionario, se verán signos de interrogación.

SITUACIÓN COMUNICATIVA:
(Con referencia a los textos producidos por los niños.)

- Lector: Experimentos 1 y 2: Alumnos de 3º "A"
  Experimentos 3 y 4: Alumnos de 3º "B".
- Autor: Experimentos 1 y 2: 3º "B", colectivamente
  Experimentos 3 y 4: 3º "A", colectivamente.
- Objetivo: Constatar si el instructivo fue entendido.

CARACTERIZACIÓN DEL TEXTO:

- Título/tema:
  1) El aire; 2) Cómo beben las plantas; 3) El peso del aire y del agua; 4) Química en la cocina.

- Rasgos característicos:
  Estos textos tienen una función predominantemente informativa y su trama es descriptiva.
  Su superestructura presenta dos categorías: condiciones de realización del experimento y proceso observado.
  Puede contener, asimismo, una explicación del proceso.
  Habitualmente contiene oraciones que incluyen **si** (condicional) o **cuando** (temporal condicional).
  El vocabulario es preciso.

TEMAS DE REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA:

(Lingüística textual / Gramática oracional / Ortografía / Puntuación.)

- Lingüística textual: Diferenciar informe de relato (descripción vs. narración). Para ello, cuando se vea el informe, pensaremos cómo sería si fuera un relato, es decir, si respondiera a la consigna: "¿Qué hicieron?" en lugar de contestar a la pregunta: "¿Qué pasa cuando...?"

- Ortografía: Veremos la ortografía correcta del vocabulario empleado. Plantearé la diferencia entre **si** (sin acento) y **sí** (con acento).

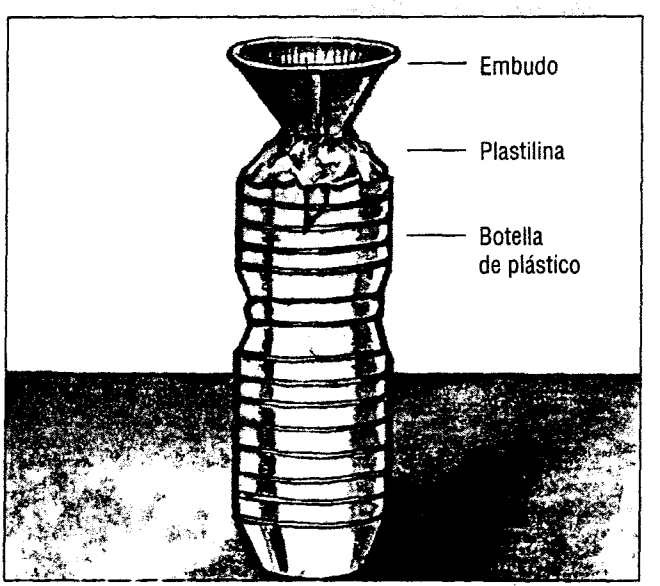
- Puntuación: Se verán los signos que aparecen en los modelos de informes, básicamente puntos y comas.

EXPERIMENTO Nº 1: "EL AGUA Y EL AIRE"

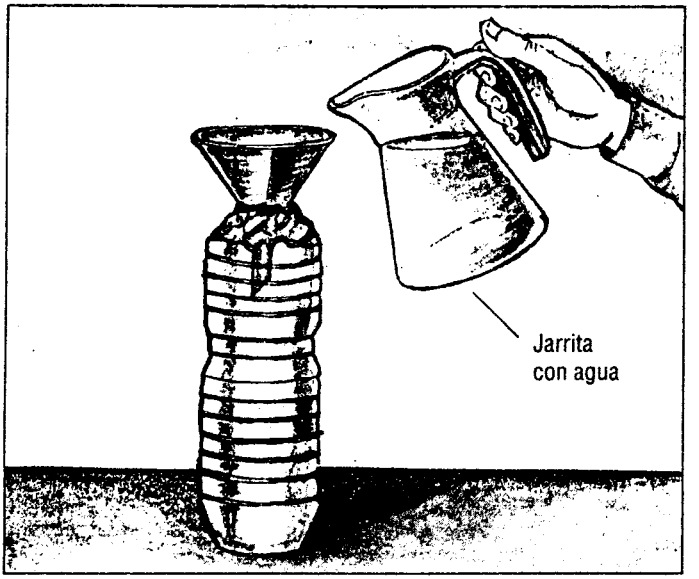
INSTRUCTIVO

MATERIALES:
- Una jarrita con agua.
- Una botella de plástico limpia.
- Un embudo.
- Plastilina.
- Un lápiz.

INSTRUCCIONES:
1) Coloquen el embudo en la botella y péguenlo muy bien con plastilina (el cuello con el embudo).



2) Echen agua con la jarrita hasta llenar el embudo. Fíjense qué pasa.



3) Ahora hagan un agujero en la plastilina con el lápiz. ¿Qué sucede?

CUESTIONARIO

a) ¿Qué pasa cuando echamos agua en el embudo que está pegado a la botella?

b) ¿Qué pasa con el agua si agujereamos la plastilina?

c) ¿Por qué creen que sucede eso?

INFORME DEL EXPERIMENTO

Cuando se echa agua en un embudo pegado a una botella con plastilina, el agua no cae. En cambio, si se agujerea la plastilina, el agua cae dentro de la botella.
Esto sucede porque el aire ocupa lugar, de modo que la botella está llena (aunque parezca vacía). Cuando se perfora la plastilina, el aire puede salir y deja espacio libre para que entre el agua.

EXPERIMENTO Nº 2: "CÓMO BEBEN LAS PLANTAS"

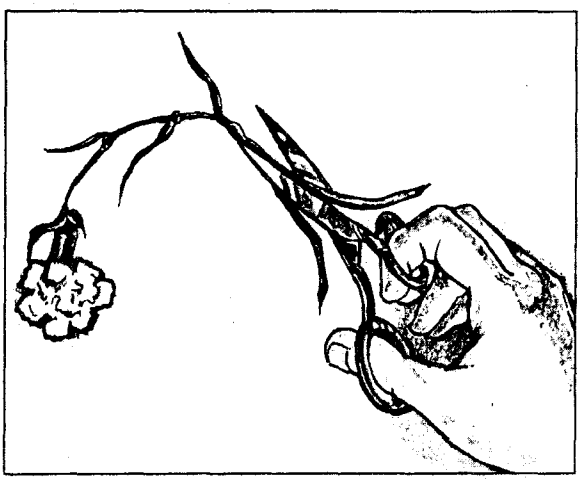
INSTRUCTIVO

MATERIALES:
- Una jarra con agua.
- 2 frasquitos con tinta de diferente color.
- 3 claveles blancos.
- Una tijera.
- 4 vasos.

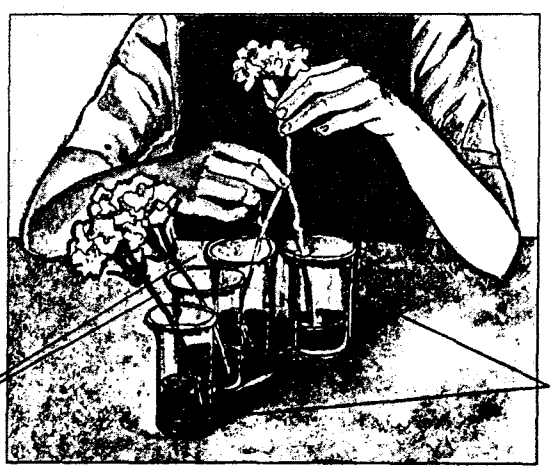
INSTRUCCIONES:

1) Volcar un poco de tinta de diferente color (aproximadamente dos dedos) en los vasos, de modo que queden dos de un color y dos de otro. Agregar dos dedos de agua a cada vaso.

2) Cortar los tallos de las flores de manera que queden más largos que los vasos. Además, cortar el tallo de una de ellas longitudinalmente (a lo largo).



3) Poner las dos flores que tienen el tallo entero en vasos de diferente color. Colocar la tercera flor en los dos vasos restantes (la mitad del tallo en un color y la otra mitad en el otro).



Vasos con tinta color 1

Vasos con tinta color 2

4) Dejar las flores en los vasos hasta el otro día en una habitación cálida.

5) Observar qué pasó.

CUESTIONARIO

a) ¿Qué pasa al cabo de un día con las flores que se colocan con los tallos enteros en vasos con tinta de diferente color?

b) ¿Qué sucede, al cabo del mismo tiempo, cuando una flor tiene el tallo partido y se la pone en dos vasos con agua de diferentes colores?

c) ¿Por qué creen que sucede eso?

INFORME DEL EXPERIMENTO

Si se colocan flores en vasos con agua coloreada y se dejan hasta el día siguiente, los pétalos se tiñen del color del agua.
Cuando se parte longitudinalmente el tallo de una flor y éste se sumerge en dos vasos con agua de diferentes colores, los pétalos de la flor se tiñen de esas tonalidades, mitad de un color y mitad del otro.
Esto sucede porque las flores tienen unas venitas que llevan el agua desde el tallo hasta cada pedacito de los pétalos.

NOTA: Para acelerar el proceso se puede usar calas o ramas de apio en lugar de los claveles.

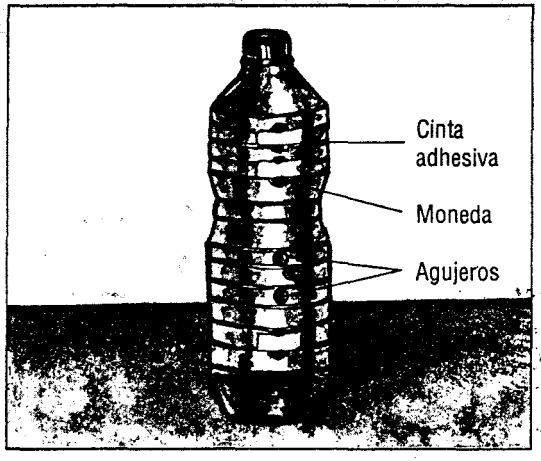
EXPERIMENTO Nº 3: "EL SUBMARINO"

INSTRUCTIVO

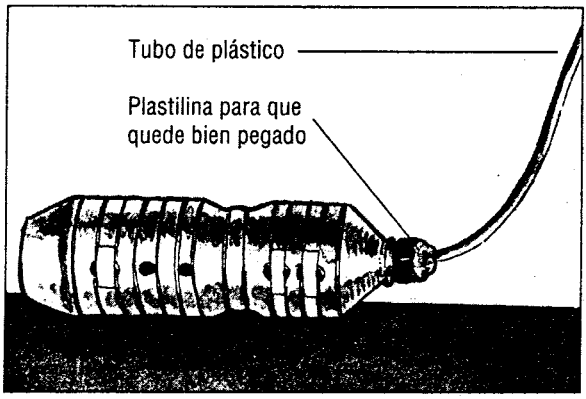
MATERIALES:
- Una botella de cuello angosto.
- Plastilina.
- Un trozo de tubo de plástico (manguera finita).
- 3 monedas grandes.
- Cinta adhesiva.
- Un recipiente grande lleno de agua (palangana honda o pileta).

INSTRUCCIONES:

1) Hacer dos agujeros pequeños en un costado de la botella. Pegar las tres monedas grandes en el mismo lado en que se hicieron los agujeros (para que quede más pesada).

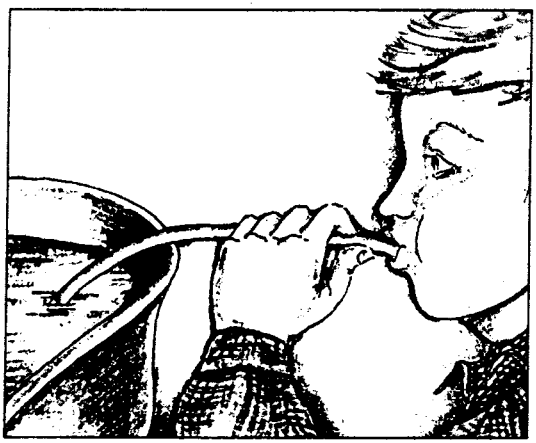


2) Colocar el tubito de plástico en el cuello de la botella y pegarlo con plastilina. Ya está armado el submarino.



3) Sumergir el submarino así construido en el recipiente con agua. Dejarlo que se llene. Ver si se hunde o flota.

4) Después de un ratito, soplar por el tubo hasta que el submarino esté lleno de aire. Ver qué sucede.



NOTA: Los pasos 3) y 4) pueden repetirse varias veces.

CUESTIONARIO

a) ¿Qué pasa cuando el submarino se llena de agua?

b) ¿Qué sucede si soplamos por el tubito hasta que el submarino esté lleno de aire?

c) ¿Qué pasa cuando se deja de soplar?

d) ¿Por qué creen que pasa todo esto?

INFORME DEL EXPERIMENTO

Cuando se sumerge el submarino en un recipiente profundo lleno de agua, el aire sale por los agujeros y sube en forma de burbujas hasta la superficie, el submarino se llena de agua y se hunde.
Si luego soplamos por el tubito conectado al submarino, éste se llena de aire y sube a la superficie. Esto se debe a que el aire pesa menos que el agua.
Cuando dejamos de soplar, el submarino vuelve a llenarse de agua y se hunde porque, al peso del agua de su interior, se le agrega el peso de la botella y las monedas.

EXPERIMENTO Nº 4: "QUÍMICA EN LA COCINA"

INSTRUCTIVO

MATERIALES:
- Medio repollo colorado.
- Medio limón.
- Agua caliente.
- Una cucharada de bicarbonato de sodio.
- Una jarra, un colador, una ensaladera, tres vasitos.

INSTRUCCIONES:

1) Corten el repollo en pedazos chiquitos y métanlo en una ensaladera. Echen agua caliente hasta taparlo y déjenlo hasta que el agua se ponga de color morado.

2) Pongan el colador sobre la jarra. Cuelen el agua y tiren el repollo.

3) Ahora vuelquen un poco de agua morada en los tres vasitos. Separen uno de ellos y pónganle una etiqueta que diga "Control".

4) Echen un poco de jugo de limón en otro vasito y pónganle una etiqueta que diga "Jugo de limón".

5) Mezclen una cucharada de bicarbonato con un poco de agua. Vuelquen la mezcla en el tercer vaso y pónganle una etiqueta que diga "Bicarbonato".

6) Esperen un ratito y fíjense qué pasó con el color del agua en los tres vasos.

CUESTIONARIO

a) ¿Qué pasa con el agua morada cuando se le agrega jugo de limón?

b) ¿Qué sucede con el color del agua si se le agrega bicarbonato?

c) ¿Por qué creen que pasa eso?

INFORME DEL EXPERIMENTO

Cuando se pone jugo de limón en agua morada, el color de ésta se transforma en rosado. Si, en cambio, al agua se le echa bicarbonato, se pone azul. Esto se debe a que el jugo de limón es una sustancia ácida y el bicarbonato es alcalino: los ácidos tornan rosa el color morado y los alcalinos lo transforman en azulado.

Tal como consta en el plan, esta vez el proyecto surgió a partir del interés de los niños, despertado por el juego de química que le habían regalado a uno de ellos. La maestra de ese 3er. grado lo comentó con su colega del grado paralelo a fin de encarar un proyecto conjunto.

Después de realizar algunos experimentos que los chicos habían llevado, las maestras aclararon a sus alumnos que cada grado iba a realizar dos experimentos diferentes que ellas llevarían y que luego se intercambiarían los instructivos; es decir, que cada grado realizaría finalmente los cuatro experimentos. En lo que respecta a la producción de textos, informaron asimismo a sus alumnos que cada grado redactaría dos instructivos y dos informes de diferentes experimentos: los instructivos de los que realizaran en primer término y los informes de los que recibieran del otro grado. Concretamente, 3° "A" recibió los instructivos de los experimentos 1 y 2, como así también los informes. El otro tercero recibió los instructivos de los experimentos 3 y 4 y los informes correspondientes. Después de realizarlos, comprenderlos y comentarlos, cada grado reescribió los dos instructivos, que fueron enviados al otro tercero con un cuestionario elaborado por la maestra para orientar a los compañeros en la redacción del informe.

La decisión de que fueran las maestras quienes elaborasen los cuestionarios se relacionó con las características textuales de los **informes de experimentos**. En efecto, las preguntas ¿qué pasa si...? o ¿qué sucede cuando...? predisponen a la producción de un **texto descriptivo de proceso**.

En muchas escuelas, cuando los niños se abocan a la realización de experiencias científicas que involucran la manipulación del entorno para averiguar qué sucede a partir de ciertas variaciones, suelen escribir posteriormente todo lo que hicieron y lo que sucedió. Esto no es incorrecto, pero no constituye un informe de experimento, ya que el producto resultante es un **texto de trama básicamente narrativa**: en este caso lo que los chicos escriben es el **relato de una experiencia vivida**.

La razón que las maestras dieron a sus alumnos para reescribir los instructivos para el otro grado y no mandar los originales que ellos habían recibido, se relacionó con verificar si ellos eran capaces de escribir las instrucciones de modo que sus compañeros las comprendieran y pudieran llevar a cabo las experiencias. Los chi-

cos tienen claro que uno de los aprendizajes que se espera de ellos en la escuela es el de producir textos adecuadamente, de modo que aceptan como natural este tipo de desafío. También se aclaró que el cuestionario que recibían les ayudaría a redactar el informe, pero que la expectativa no era que copiaran las preguntas y las respondiesen, sino que escribieran un texto. Ellos ya habían tenido contacto con ese modelo textual porque habían leído los informes de los experimentos que realizaron en primer término, de manera que se trataba de producir textos de ese estilo correspondientes a los nuevos experimentos. De todas maneras, las maestras volvieron a mostrarles cómo estaban organizados los otros informes para orientar la escritura de los que debían producir.

La parte final del proyecto fue muy interesante ya que, en la reunión ampliada de los dos grados, se cotejaron y cuestionaron datos de los experimentos y de los textos. En ambos grados se había presentado alguna situación de ambigüedad en los instructivos que dificultó la realización de las experiencias. Las maestras pidieron a los chicos que tomaran nota para comentarlo en la reunión final; se generó entonces una discusión que ayudó a los compañeros a mejorar sus estrategias de producción de textos a partir de la descentración que implica ponerse en el lugar del lector.

Si bien este proyecto tuvo lugar en tercer grado, puede realizarse en grados medios y superiores, resultando muy práctico para trabajar ciertos contenidos de Ciencias Naturales.

Comentaremos brevemente otros ejemplos de proyectos en los que se leyeron y escribieron textos instruccionales.

Uno de ellos se realizó en primer grado y consistió en la realización de postres para celebrar la fiesta del Día del Maestro. Los niños invitaron a clase a algunas mamás que tenían fama de ser buenas reposteras y les pidieron que les dijeran recetas de algunas tortas y masitas para ofrecer a las maestras de la escuela en su día. Eligieron cinco recetas diferentes y las escribieron como a ellos les parecía que se debían escribir. Esa escritura se hizo en forma colectiva y todos participaron dictando y/o escribiendo. Luego la maestra llevó un libro y revistas con recetas de cocina a fin de compararlas con las que ellos habían confeccionado.

Como corolario del proyecto, los chicos, trabajando en pequeños grupos, hicieron un librito de recetas que donaron a la Biblioteca de la escuela y, con la ayuda de las madres que fueron nueva-

mente invitadas, prepararon las tortas para homenajear a las docentes el Día del Maestro.

Finalmente, vamos a comentar otro proyecto que demandó la escritura de instructivos y que tuvo lugar en diferentes grados de los tres niveles de primaria de distintas escuelas. Se trata de la invención de juegos de mesa y la confección de los reglamentos correspondientes. Los docentes pidieron a los niños que llevaran a la escuela, en caso de que los tuvieran, juegos de mesa y los maestros aportaron otros. Los chicos leyeron los reglamentos y jugaron. Luego se les propuso que, organizados en pequeños grupos, inventasen juegos de mesa, construyeran los tableros y el material necesario y escribieran los instructivos respectivos.

En algunos casos, los juegos fueron intercambiados entre distintos grados para jugar y entretenerse, de modo que los lectores de los reglamentos eran niños de otros grados. Otra alternativa consistió en donar los juegos a escuelas carenciadas, de modo que los lectores fueron chicos de otras instituciones educativas.

En todas las variantes exploradas, los alumnos disfrutaron la propuesta, leyeron y escribieron con entusiasmo y el proyecto tuvo una gran aceptación.

7 PLANIFICACIÓN DE UN PROYECTO QUE CONTEMPLA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS PUBLICITARIOS: FOLLETOS Y AFICHES. "CAMPAÑA POR UNA COMUNIDAD SANA"

NOMBRE DEL PROYECTO: Campaña por una comunidad sana.

GRADO: 5º **FECHA DE INICIACIÓN:** 1/6/93
DURACIÓN APROXIMADA: 20 días.

MATERIALES QUE SE EMPLEARÁN:
Afiches, folletos, manuales, enciclopedias, revistas de divulgación, hojas, cartulinas, marcadores, etcétera.

ETAPAS PREVISTAS:

- A raíz de que unos alumnos plantearon el problema de un terreno baldío cercano a la escuela en el que los vecinos tiraban basura, comenzamos a pensar qué se podía hacer para solucionarlo.

- Después de una conversación que se prolongó por varios días, resolvimos montar en el aula una especie de agencia publicitaria para organizar una campaña en el barrio.

- Se resolvió que los materiales gráficos más efectivos podrían ser **afiches** y **folletos** que se pegarían y repartirían en el barrio. Esto se complementará con una conferencia que se dictará en la escuela para los compañeros de los demás grados, a fin de concientizarlos sobre la problemática.

- Llevaremos folletos y afiches sobre diferentes temas para estudiar sus características. Indagaremos con especial atención cómo manejan los datos gráficos y textuales a fin de que resulten convincentes y efectivos.

- Además consultaremos en enciclopedias, manuales y revistas, diferentes aspectos de la contaminación ambiental a fin de ampliar los conocimientos para encarar adecuadamente la organización de la información.

- Los afiches y folletos serán confeccionados por parejas. Se corregirán con la participación de otras parejas y se pasarán en limpio. Cada pareja deberá producir, por lo menos, un folleto y un afiche. Yo haré la corrección final.

- Cuando el material esté concluido, se elegirá un equipo para dictar la conferencia en la escuela.

- Como culminación del proyecto, se pegarán los afiches en el barrio (en los lugares en que esté permitido) y se repartirán los folletos.

SITUACIÓN COMUNICATIVA:

- Lector: Los vecinos del barrio.
- Autor: Alumnos de 5º grado (en parejas).
- Objetivo: Concientizar a los vecinos acerca de la necesidad de preservar el medio ambiente de su comunidad.

CARACTERIZACIÓN DEL TEXTO:

- Título/tema: Conservación del medio ambiente.

- Rasgos característicos:
Los folletos tienen habitualmente una función predominantemente apelativa y, a diferencia de otros textos publicitarios que se caracterizan por la economía de los recursos expresivos utilizados, expanden la base informativa. Por la problemática que se encarará, es probable que se recurra a la trama argumentativa para atraer la atención de los lectores, en cuyo caso pueden presentarse oraciones complejas integradas por construcciones condicionales o concesivas.
Su formato más común suele consistir en un tríptico, que se logra con una hoja plegada dos veces.

TEMAS DE REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA:

(Lingüística textual / Gramática oracional / Ortografía / Puntuación.)

- Lingüística textual: Estrategias de cohesión, particularmente la nominalización. Ver esquemas de argumentación a fin de trazar el más conveniente (decidir si en la primera parte solamente se presentará el tema o si se fijará una posición, cómo se desarrollará en uno u otro caso y cómo se plantearán las conclusiones). Considerar la espacialización vinculada con la eficacia. Importancia de los títulos.

- Gramática oracional: Reconocimiento de oraciones bimembres y unimembres en los folletos que se leerán. Sustantivos abstractos, que resultarán de la nominalización (contaminación, preservación, conservación, etcétera.)

- Ortografía: Ver escritura correcta del vocabulario que se empleará. Reglas: terminación **ción**, afín con **to**, **tor**, **dor**; terminación **sión**, afín con **so**, **sor**, **sorio**, **sivo**, **sible**.

- Puntuación: Trabajar la importancia de la puntuación para lograr transmitir adecuadamente el mensaje.

SITUACIÓN COMUNICATIVA:

- Lector: Los vecinos del barrio.
- Autor: Alumnos de 5º grado (en parejas).
- Objetivo: Concientizar a los vecinos sobre la necesidad de preservar el medio ambiente del barrio.

CARACTERIZACIÓN DEL TEXTO:

- Título/tema: Conservación del medio ambiente.

- Rasgos característicos:
  Son textos de función apelativa. Se construyen para llamar la atención con un mínimo de recursos expresivos.
  La espacialización tiene aquí una gran importancia, como así también la tipografía y las imágenes que se incluirán.
  Los afiches suelen contener "slogans", que pueden adoptar la forma de frases de contenido metafórico (ej.: "La droga es un viaje de ida", "La lectura, una aventura" o "XXL marca su nivel").

TEMAS DE REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA:

(Lingüística textual / Gramática oracional / Ortografía / Puntuación.)

- Lingüística textual: Pensar slogans que sean efectivos con lenguaje económico. Importancia de la diagramación y las tipografías.

- Gramática oracional: Vinculado con los slogans, ver oraciones unimembres y bimembres, predicado verbal y no verbal.

- Ortografía: Remarcar la importancia de la escritura correcta en los afiches. Ver ortografía del vocabulario empleado.

En este proyecto no se prevé realizar actividades específicas sobre los temas de reflexión metalingüística. Éstos se irán trabajando a medida que se lean y produzcan los textos.

En lo que respecta a la temática encarada, revisaremos los materiales que podamos conseguir (libros de área, enciclopedias, revistas, suplementos ecológicos de diarios, etc.). Yo presentaré los artículos que figuran a continuación a fin de enriquecer la discusión.

(Fuentes: Suplemento verde del periódico **Página 12** y **Ciencias naturales 7, Serie 2000**, Santillana.)

RESIDUOS TÓXICOS ABANDONADOS EN EL PUERTO

A sólo treinta cuadras de la Casa Rosada se acumulan varias toneladas de sustancias químicas y productos tóxicos, en estado de total abandono, que las empresas "importadoras" nunca retiraron del puerto y que ya generaron serios problemas de salud a los trabajadores. Pese a las reiteradas denuncias legislativas, ningún organismo se hizo cargo de esa potencial amenaza para los porteños.

OPINIONES LEGISLATIVAS

En los fundamentos de un pedido de informes impulsado por Ortiz Pellegrini, los legisladores se refieren a la Scalabrini Ortiz como a la "memoria de un bombardeo", y aseveran que "nuestro país es vientre fértil para todo aquel que quiera engendrar un comercio seguro de tóxicos o conseguir un depósito efectivo y sin peligro para sus desechos". Al referirse a la responsabilidad que le cabe al Poder Ejecutivo, los diputados se preguntan si "éstas son las tan ansiadas ventajas que nos ofrece el ingreso al Primer Mundo y si en relación a ellos no estaremos cumpliendo la función de excusado, habida cuenta de las sustancias que nos envían".

A treinta cuadras de las Casa Rosada y a menos de la Reserva Ecológica Costanera Norte, la plazoleta de depósitos fiscales Scalabrini Ortiz —dependiente de la Administración General de Puertos (AGP)— es por estos días uno de los polos de riesgo sanitario más importantes de la Capital Federal. Por envío de la Aduana de Buenos Aires, esa área restringida de 1000 metros cuadrados de superficie acumula un gran tonelaje de cargas radiactivas, corrosivas, explosivas, inflamables y venenosas. Todas ellas de alta peligrosidad, que alguna vez fueran importadas como "materias primas" pero que, llamativamente, nunca fueron retiradas del puerto. El lugar no ofrece a los operarios una infraestructura de servicios ni condiciones de seguridad y de salubridad mínimas para cumplir con las rutinas de carga, descarga y manipuleo de los contenedores y envases. Debería funcionar como zona destinada al almacenaje de sustancias peligrosas en forma transitoria y durante lapsos más bien cortos, aunque debido al trato inadecuado que vienen recibiendo y al abandono de sus importadores, la mercadería se ha convertido en puro desecho y el predio en un virtual depósito de basura tóxica.

Según pudo comprobar Página/12, los contenedores con carga inflamable y explosiva, por ejemplo, se hallan situados bajo los rayos del sol, lo que atenta contra normas esenciales de seguridad. También a unos metros de allí, y ocultas bajo la sombra de los galpones, se amontonan bolsas de nylon, envases de plástico rotos y barriles metálicos abollados o semiabiertos, con pérdidas de líquidos, sólidos y gases, que constituyen un potencial peligro para el medio ambiente y comportan serios riesgos para la salud del personal que trabaja allí. Entre la mercadería se pueden ver recipientes de cianuricloruro, sulfito de sodio, cloruro de tributilestano y ácido sulfámico. En otro cobertizo, mucho más apartado y junto a otras sustancias venenosas, se descubre la presencia de unos veinte barriles con parathion, la mayoría hinchados y con parte de su contenido derramado en el suelo.

Curioso

Aunque parezca mentira, la basura también puede servir para generar energía. En varios lugares del mundo, principalmente en Japón y Alemania, hay centrales de generación que usan basura como combustible. Una forma es quemando los desperdicios. Así se generan altas temperaturas que, mediante una caldera de vapor, mueven una turbina y generan corriente eléctrica. Otra forma es mediante los llamados "biodigestores", que son enormes silos donde se tira basura orgánica —desperdicios de granja o cloacales— que al descomponerse genera un gas que contiene metano y que se usa luego, principalmente para calefaccionar viviendas o alimentar un pequeño generador.

¡La basura puede ser dinero!

Para reducir la basura se emplea el reciclaje, que consiste en su procesamiento y su posterior utilización. El reciclaje produce beneficios económicos, ahorro de materias primas y de energía. Cuando se usa una tonelada de papel reciclado, se evita la tala de veinte árboles, y por cada tonelada de vidrio reciclado, se ahorran 1.200 kilos de materia prima.

Además, el reciclaje disminuye la contaminación. Reciclando una tonelada de acero a partir de chatarra, se reduce la contaminación del aire en un 86%, y la del agua en un 76%.

En el campo, las basuras y los desechos orgánicos son empleados para producir biogas, gas metano resultante de la actividad de las bacterias descomponedoras, último eslabón de la cadena trófica.

ECUADOR
NO A LA BASURA

El presidente ecuatoriano, Sixto Durán Ballén, se comprometió públicamente a no permitir que su país se convierta en "un basurero internacional de desechos tóxicos". El pronunciamiento se produjo una semana después de la denuncia formulada por la Fundación Natura —la mayor organización ambientalista de ese país— en la que advertía que la compañía norteamericana Energy Processing and Suply Inc. había realizado varias propuestas a municipios ecuatorianos ubicados al borde del Pacífico. Las propuestas incluían la instalación de un complejo industrial para recibir 2600 toneladas diarias de residuos y, a cambio, donaba un hospital para la comunidad.

Este proyecto se originó a partir de una preocupación de los alumnos, vinculada con un problema del barrio. Más allá del trastorno real, el suceso se relacionaba con una temática que concita el interés de mucha gente (particularmente niños y jóvenes), que es la conservación del planeta. Por otra parte, la maestra —como afirma el dicho popular— "unió lo útil a lo agradable", ya que en el programa de Ciencias Naturales de 5° grado hay una unidad destinada a la ecología y la contaminación ambiental.

En este caso el proyecto se organizó en función del tema y se decidió producir folletos y afiches por considerar que eran los materiales más adecuados para encarar la situación. La docente tomó en cuenta, además, que los chicos no habían explorado ni producido este tipo de textos apelativos publicitarios anteriormente, razón por la cual aprovechó la ocasión para incursionar en esa tarea.

Tal como hicimos con los proyectos anteriores, comentaremos ahora otras alternativas en las que se produjeron folletos y afiches en diferentes grados.

Un tema que despierta gran ansiedad y angustia es el SIDA. En un séptimo grado, los chicos y el maestro decidieron encararlo de un modo que trascendiera las fronteras de su aula, a fin de compartir con otros sus temores y a la vez intentar combatirlos investigando y ofreciendo un servicio a los demás. Invitaron a un especialista a la escuela para que les diera una charla al respecto, exploraron en diferentes fuentes (libros, revistas, videos, etc.) y, finalmente, organizaron una exposición de afiches sobre el SIDA a la que invitaron a alumnos y docentes de las escuelas de la zona. El corolario del proyecto fue un concurso de afiches relativos a esa terrible enfermedad, que se organizó entre todos los establecimientos del distrito escolar.

En otro orden de cosas, en un tercer grado de una escuela de Capital Federal, la maestra decidió abordar el tema de la ciudad de Buenos Aires. Llevó a clase varias fotos de edificios importantes (el Obelisco, el Cabildo, la Casa de gobierno, la Catedral, el Congreso, etc.) y de lugares típicos (la calle Caminito de La Boca, la calle Florida, el Zoológico), a fin de que los chicos los identificaran. A partir de ese disparador, la clase se organizó como una agencia de turismo que iba a promocionar nuestra ciudad. El proyecto entusiasmó a los chicos y se prolongó más allá de lo previsto, ya que había sido pensado para dos semanas y abarcó más de

un mes, incluyendo paseos, visitas al Congreso, un teatro y museos, entrevistas, lectura de múltiples textos, etcétera.

La fase final consistió en la confección de folletos que se repartieron en los otros grados de la escuela, previa constatación de que el resto de los compañeros no conocía muy bien la ciudad en la que vivían.

REFLEXIONES FINALES

Este libro deja una deuda pendiente: el desarrollo de los proyectos. Le falta el calor de las aulas, las voces y las escrituras de los niños, las intervenciones de los maestros... Esto se debe a que muchos de los proyectos expuestos han sido y/o están siendo llevados a cabo por docentes de diferentes escuelas públicas y privadas de Capital Federal y Provincia de Buenos Aires, pero su ejecución no ha sido, hasta ahora, registrada con la minuciosidad que exigiría una publicación.

No obstante, consideramos que los aspectos lingüísticos descriptos en este trabajo, como así también los lineamientos propuestos para la planificación, eran temas que demandaban ser sometidos a consideración de docentes y capacitadores sin más dilaciones. La intención fue, lisa y llanamente, comunicar nuestra reflexión y experiencia actual sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura, a la luz del conocimiento de algunos aspectos textuales y a partir de la planificación de proyectos que tomaran en consideración la producción de textos completos, incluidos en una situación comunicativa específica, con destinatarios reales.

Tal vez sea interesante incluir, en estas reflexiones, algunos comentarios acerca de los grandes temas alrededor de los cuales se

organizó nuestra tarea: la planificación didáctica y los aportes lingüísticos relativos a la variedad textual.

Con relación a la planificación didáctica, existe amplia evidencia en el campo educativo de que esta cuestión reviste gran importancia pero es un problema de difícil solución.

Revisando carpetas didácticas de diferentes escuelas de distintas regiones del país, en numerosas ocasiones nos hemos encontrado con páginas similares, que no reflejaban en absoluto identidad de experiencias de aula.

Dicho con otras palabras: maestros cuyo accionar era constructivista y cuya concepción de la lectura y la escritura coincidía con la nuestra, consignaban en sus carpetas didácticas "planificaciones" que consistían, exclusivamente, en títulos de libros, definiciones de nociones gramaticales, reglas ortográficas, largas listas de ejercicios de reconocimiento de sujetos, predicados, sustantivos, adjetivos, verbos, etc., y que eran exactamente iguales a las que aparecían en carpetas de maestros cuya concepción del aprendizaje era de neto corte conductista y cuya tarea en el aula reflejaba con fidelidad lo que se había asentado en el "plan".

Todos los aspectos más enriquecedores de la planificación, aquellos que hacen a la programación coherente de proyectos en lo referente a la manera de encarar el tema, a la situación comunicacional o a aspectos relativos a los textos con los que se iba a trabajar, no aparecían asentados en ninguna carpeta. Tampoco se consignaba qué características tenían los textos con los que trabajarían ni cómo se vincularían los temas de gramática oracional, que aparecían mencionados, con los textos en cuestión.

Creemos que esto no es casual. La reflexión sobre todos estos aspectos demanda no poco tiempo y esfuerzo previos a la tarea.

Cuando iniciamos nuestro trabajo de investigación-acción con los docentes de Los Pinitos, a todos les resultó de gran atracción y utilidad disponer de los aportes lingüísticos desarrollados en los **Capítulos 1** y **2** de este libro y manifestaron necesidad de contar con la información que incluímos en el **Glosario**. Sin embargo, muchos de ellos evidenciaron resistencia a registrar por escrito todos los items que aquí se sugieren para la planificación de los proyectos. Creemos importante subrayar que estos maestros ya estaban desarrollando en sus grados, desde hacía bastante tiempo, proyectos similares a los mencionados en el **Capítulo 4**. Pero la

planificación escrita era más azarosa y personal y, en muchos casos, no totalmente representativa del trabajo que se llevaría a cabo en el aula.

Resolvimos hacer el esfuerzo de consignar de manera más completa y fiel los distintos aspectos de los proyectos. Surgió, entonces, la necesidad de aunar criterios y formas a fin de que las planificaciones fueran comprensibles para la dirección de la escuela y para los colegas que quisieran compartirlas.

Consignar por escrito la planificación integral de los proyectos no es una tarea sencilla. Pero después de un período de entrenamiento los docentes arribaron a la siguiente conclusión, sintetizada por una maestra de tercer grado: "Esta manera de planificar el trabajo te lleva más tiempo antes, pero te alivia mucho el trabajo posterior. Generalmente uno no prevé de manera tan detallada todo, entonces después tiene que ir buscando, haciendo y decidiendo muchas más cosas sobre la marcha. Además, tener claro cómo es el texto con el que vamos a trabajar ayuda mucho".

Coincidimos con esta maestra en que el conocimiento de las características del texto constituye un dato decisivo para poder abordarlo de manera fructífera.

Para corroborar esta afirmación recurriremos, nuevamente, a lo que ya hemos comentado en páginas anteriores acerca de cómo abordar los textos literarios.

Un escritor argentino, Juan Carlos Martini (1993), publicó un artículo en el que efectuaba las siguientes consideraciones acerca del escritor y el lenguaje literario: "El uso que un escritor hace de la lengua es un uso asocial, transgresor, disidente (...). Quien escribe renuncia al orden establecido, infringe leyes, rompe pactos (...). El único objeto real de la escritura es la lengua. En la trama de su objeto la escritura organiza temas y formas".

El docente que ignora estos datos, bellamente explicitados por Martini, no contribuirá a formar buenos lectores de textos literarios. Si el maestro desconoce que la función esencial de la literatura es crear belleza y que el lenguaje está al servicio de esta finalidad, no podrá penetrar esa trama en la dirección adecuada ni logrará conducir a sus alumnos a buen puerto. Lamentablemente esto acontece a menudo y los textos literarios son tratados como si fueran textos informativos, donde la preocupación está estrictamente centrada en lo que se dice, haciendo caso omiso del peso

crucial de cómo está dicho. La prueba más contundente de esta desviación son las preguntas no pertinentes con las que se suele coronar la lectura de cuentos en las escuelas, referidas a la información que contienen. Un ejemplo grosero de esta práctica sería un cuestionario de este tipo, referido al cuento "La Biblioteca de Babel" de Jorge Luis Borges: ¿Cuántos anaquelés tiene la Biblioteca?; ¿Qué forma tiene la escalera que conduce a lo remoto?; ¿Cómo se llama el mejor volumen?

Una de las razones que nos impulsaron a publicar este libro fue contribuir a prevenir situaciones de esta naturaleza.

Antes de finalizar, y para aclarar un punto que surgió en los cursos de difusión de este material, queremos agregar un último comentario.

Es evidente que los proyectos que se desarrollen en un año no abarcarán todos los contenidos programáticos que correspondan al curriculum respectivo: lógicamente, habrá temas de Lengua y de otras áreas (Matemáticas, Ciencias Naturales o Sociales) que no tendrán una cabida natural en ellos.

Esa situación excede la problemática que nos convoca. En nuestra experiencia, los maestros trabajan con sus alumnos fuera de los proyectos aquellos temas que no se relacionan con los mismos. No nos parece deseable forzarlos para incluir en ellos todos los temas del programa, ya que se desvirtuaría sustancialmente el espíritu de esta oferta didáctica.

Los proyectos no han sido pensados como pretextos que funcionen como bolsas informes en las que se meterán, a como dé lugar, todos los contenidos de los programas. Por el contrario, son esquemas coherentes que aspiran a proporcionar, de una manera organizada y lógica, situaciones adecuadas de estudio, lectura y escritura.

Tenemos plena conciencia de que nuestra propuesta será mejorada con el tiempo, pero consideramos, de todos modos, que los temas expuestos en este trabajo podían contribuir a actualizar el debate, brindando un modesto aporte a los docentes tendiente a enriquecer su labor como enseñantes de la lectura y la escritura.

GLOSARIO

PRIMERA PARTE: COMUNICACIÓN

Comunicación	
Circuito de la comunicación	Emisor Receptor Referente Mensaje Canal Código Dialecto - registro
Funciones del lenguaje	**Según Román Jakobson** Referencial (Informativa) Emotiva (Expresiva) Poética (Literaria) Conativa (Apelativa) Fática Metalingüística
Competencia comunicativa	Competencia lingüística Competencia pragmática Competencia temática Competencia textual

En los últimos años, la enseñanza de la lengua en nuestra escuela está acercándose, poco a poco y con dispar efectividad, a los enfoques, denominados en forma muy amplia, **enfoques comunicacionales** (Widdowson, 1978), para los cuales la propuesta de aprendizajes significativos en el área de la lengua, desde una perspectiva social, se vincula directamente con el rol del lenguaje como instrumento de comunicación.

El propósito central de estos enfoques es el de mejorar la **competencia comunicativa** de los alumnos (Dell Hymes, 1974), aumentando su eficacia en la producción e interpretación de mensajes, tanto en el medio oral como en el escrito.

Una de las estrategias privilegiadas por esta línea de trabajo consiste en partir de la reflexión de los niños acerca del uso que hacen de la lengua, en los distintos intercambios lingüísticos que tienen lugar en su vida cotidiana, para conducirlos al conocimiento de las reglas que rigen la construcción de los textos más adecuados para cada situación comunicativa, en virtud de los participantes, las intenciones, los requerimientos del contexto, etcétera.

El interés por estos enfoques ha introducido en la didáctica de la lengua una serie de conceptos básicos de las teorías de la comunicación, a algunos de los cuales nos hemos referido en esta obra y, por consiguiente, los definiremos a continuación:

Comunicación

La palabra comunicación es altamente polisémica, ya que presenta múltiples acepciones: trato o correspondencia entre dos o más personas, unión entre ciertas cosas, entendimiento, "acción de hacer partícipe a otro de lo que uno tiene o de descubrir, manifestar o hacer saber a uno alguna cosa" (RAE, 1970). A su vez, el uso cotidiano del término encierra, también, connotaciones tales como entenderse, comprenderse.

En esta obra se ha empleado el vocablo comunicación desde la perspectiva de las teorías de la comunicación: proceso a través del cual el mensaje elaborado por un emisor llega al receptor.

Circuito de la comunicación

Se conoce con este nombre al conjunto de factores que intervienen en todo acto de comunicación verbal. Jakobson (1984) los representa esquemáticamente así:

Contexto de referencia
(Referente)

Destinador *(emisor)* — **Mensaje** — **Destinatario** *(receptor)*

Contacto
(canal)

Código

(En este libro, empleamos las denominaciones encerradas entre paréntesis.)

El emisor

Es la persona que **elabora el mensaje** a través de un proceso de **codificación**, mediante el cual selecciona y combina los distintos elementos morfofonemáticos, sintácticos y semánticos de la lengua.

En las actividades de selección y combinación tienen particular incidencia las demandas del tema a tratar; los requerimientos del tipo de texto más conveniente para la situación comunicativa en la que está inserto el emisor, y las exigencias derivadas de las condiciones concretas de la comunicación (perspectiva pragmática).

El emisor recibe distintas designaciones tales como alocutor, destinador, enunciador, hablante, escritor, autor, y otras, de acuerdo, principalmente, con la corriente lingüística o semiótica tomada

como marco teórico y con el medio empleado para emitir el mensaje (lengua hablada o lengua escrita).

El receptor

Es la persona que **recibe** e **interpreta** el **mensaje**, a través de un proceso de **decodificación** de los distintos elementos lingüísticos y pragmáticos que lo configuran.

De acuerdo con teorías semióticas de amplia difusión en la actualidad, la decodificación es un proceso activo, en el cual se ponen en juego la competencia lingüística, cultural, ideológica del receptor, así como sus conocimientos previos acerca del tema y del tipo de texto empleado, y sus esquemas socioafectivos y cognoscitivos. La interpretación del mensaje por parte del receptor es una actividad muy compleja, en la cual, **también**, cumple un rol esencial el conocimiento que ese receptor tenga de los rasgos esenciales de cada tipo de texto.

Por las mismas razones enunciadas al referirnos al emisor, el receptor recibe distintas denominaciones: alocutario, destinatario, enunciatario, oyente, lector, etcétera.

El referente

Personas, objetos, sucesos reales o ficticios, pertenecientes al mundo que nos rodea o a mundos posibles o imaginados, a los cuales **se alude** en los textos.

Las relaciones que se establecen entre los textos y sus referentes son estudiadas por las distintas teorías que se centran en la problemática de la referencia y de la correferencia (**Glosario, segunda parte**).

El mensaje

Emisión lingüística que circula entre los participantes de una determinada situación de comunicación. Los distintos componentes del mensaje se combinan de acuerdo con las reglas constitutivas del código.

El canal

Es el medio a través del cual se transmite el mensaje (ondas sonoras, sustancia gráfica). Actúa como elemento de contacto para establecer y mantener la comunicación entre emisor y receptor.

El código

Conjunto de reglas de selección y combinación de signos. En el esquema de Jakobson se aplica el concepto de código a las lenguas naturales, en nuestro caso, el español. Para que la comunicación sea posible, emisor y receptor deben compartir, al menos en parte, el mismo código.

Es necesario tener en cuenta que existen variedades del lenguaje —subcódigos—, que revisten una importancia capital en la producción e interpretación de los mensajes. Entre estas variedades destacamos el **dialecto** y el **registro.**

Registro

Variedad del lenguaje que responde a las exigencias del contexto comunicativo en que tiene lugar el intercambio lingüístico. Por ejemplo, existen diferencias en el uso que hacemos del lenguaje cuando dictamos una clase de ciencias sociales o cuando hablamos con los padres acerca de los comportamientos de los niños.

Durante el día pasamos constantemente de un registro a otro, en la medida en que participamos de diferentes situaciones comunicativas: en nuestra casa, en la escuela, en la calle, con nuestros alumnos, con las autoridades, etc. (Halliday, 1982).

Dialecto

Variedad del lenguaje según los usuarios. Podemos constatar que el lenguaje varía según la edad ("dialectos" de los adolescentes); el grupo social al que se pertenece ("dialectos" de las clases populares, "dialecto" de la clase media); el sexo ("dialecto" de las mujeres o de los hombres); el lugar de origen ("dialecto" rioplatense), etcétera.

Desde la sociolingüística se establece el principio de **variedad**, base del respeto por los usuarios de los distintos dialectos, en oposición al principio de **déficit** y de **superioridad**, que fundamentan los prejuicios lingüísticos.

El dialecto tiene una mayor permanencia que los registros, de allí que Halliday (1982) asocie dialecto con estructura social y registro con procesos sociales.

Funciones del lenguaje. Según Roman Jakobson (1984)

Para este autor, que ha sido una de las figuras más importantes para el desarrollo de la lingüística del siglo XX, cada uno de los factores que intervienen en el circuito de la comunicación determina una función diferente del lenguaje, aunque es muy difícil encontrar mensajes que vehiculicen una única función. En todos ellos se presentan las distintas funciones organizadas en un orden jerárquico: "La estructura del mensaje depende, primariamente, de la función predominante".

Así, cada uno de los constituyentes del circuito se relaciona con una función predominante, según podemos observar en este esquema:

Contexto de referencia
(Referente)
Función referencial
(informativa)

Destinador	**Mensaje**	**Destinatario**
(Emisor)	Función poética	*(Receptor)*
Función emotiva	*(literaria)*	Función conativa
(expresiva)		*(apelativa)*

Contacto
(canal)
Función fática

Código
Función metalingüística

(Los nombres que figuran dentro de los paréntesis corresponden a las designaciones usadas en este libro.)

La **función referencial** (informativa) privilegia el contexto de referencia o referente. Es, quizá, la función más importante del lenguaje ya que todos los mensajes contienen unidades informativas, aunque sea en un porcentaje mínimo.

La **función emotiva** (expresiva) se centra en el emisor. Manifiesta directamente "la actitud del hablante ante aquello de lo que está hablando... El estrato puramente emotivo lo presentan en el lenguaje las interjecciones" (Jakobson, 1984, p. 353).

La **función conativa** (apelativa) se orienta hacia el destinatario. "Halla su más pura expresión gramatical en el vocativo y el imperativo" (Jakobson, 1984, p. 355).

El modelo tradicional del lenguaje se reducía a estas tres funciones, conocidas como representativa, expresiva y apelativa, respectivamente.

La **función poética** (literaria) se orienta al mensaje como tal, al mensaje como mensaje. Se opera sobre el lenguaje para lograr belleza. "La ambigüedad es carácter intrínseco, inalienable, de todo mensaje centrado en sí mismo... No sólo el mensaje en sí, sino incluso el destinador y el destinatario se vuelven ambiguos. Además del autor y del lector, se da el 'yo' del protagonista lírico, del narrador ficticio y el 'tú' del supuesto destinatario de los monólogos dramáticos, súplicas y epístolas... La primacía de la función poética sobre la referencial no elimina la referencia, pero la hace ambigua" (Jakobson, 1984, pp. 382-83).

La **función fática** enfatiza el contacto (canal). Los mensajes construidos en torno de esta función sirven sobre todo para constatar si el canal de comunicación funciona. Sirven, principalmente, para establecer, prolongar o interrumpir la comunicación. Jakobson (1984, pp. 356-357) incluye un ejemplo muy elocuente:

"—Bueno —dijo el joven.
—Bueno —dijo ella.
—¡Bueno! Ya estamos —dijo él.
—Ya estamos —dijo ella—, ¿verdad?
—Eso creo —dijo él—. ¡Hala, ya estamos!
—Bueno —dijo ella.
—Bueno —dijo él—, bueno".

La **función metalingüística** privilegia el código. Recordemos

que un metalenguaje es un lenguaje que no habla de objetos sino del lenguaje mismo. Usamos metalenguajes cuando trabajamos en gramática o en lógica; pero, también, la función metalingüística se instala, con frecuencia, en nuestra vida cotidiana, cuando, por ejemplo, uno de nuestros adolescentes pretende precisar si está entendiendo el código usado por su interlocutor:

—¿Qué quisiste decirme con **ya fue**?
—**Ya fue** significa que todo lo sucedido entre nosotros pertenece **definitivamente** al pasado.

Otros autores han analizado, desde distintas perspectivas, las funciones del lenguaje que son vehiculizadas por los diferentes textos. Destacamos, al respecto, los trabajos de M.A.K. Halliday (1982), los cuales han sido muy difundidos a través de las investigaciones psicolingüísticas (Goodman, 1986).

Competencia comunicativa

Capacidad para comprender y producir mensajes coherentes. Esta competencia comprende la puesta en marcha de otras competencias, a saber:

Competencia lingüística

Conocimiento que tiene el hablante del léxico y de la gramática de la lengua que usa. Así aceptemos la teoría chomskyana acerca de que esta competencia es innata (el hombre trae consigo una gramática implícita constituida por una serie de reglas sintácticas, que le permiten construir infinitos enunciados mediante el intercambio lingüístico con el ambiente), o consideremos que esta competencia se construye en su totalidad en el proceso de interacción lingüística, lo cierto es que el niño, como hablante de una lengua, cumple las reglas que rigen su funcionamiento, aunque no pueda explicitarlas.

Competencia temática

Conocimiento que tiene el hablante/oyente, aunque sea míni-

mo, del referente del mensaje. Este conocimiento integra su "enciclopedia" y se relaciona con sus competencias ideológica y cultural.

Competencia pragmática

Conocimiento del hablante/oyente acerca de los usos, las estrategias, las normas que rigen las relaciones comunicativas entre distintos interlocutores y los factores que influyen en la selección de los recursos del lenguaje y en la interpretación correcta de esos recursos, según reglas aceptadas socialmente (Neis, 1981).

Competencia textual

Habilidad para interpretar y/o producir textos que concretizan, en su totalidad y en cada una de sus partes, una determinada intención del autor, a través de su organización y de los recursos empleados.

Nota

Recomendamos la siguiente bibliografía a aquellos lectores que deseen incrementar la información que aquí suministramos:

Bateson G. et al. (1984). **La nueva comunicación.** Barcelona, Paidós.

Halliday, M.A.K. (1982). **El lenguaje como semiótica social.** México, Fondo de Cultura Económica.

Jakobson, Roman (1984). **Ensayos de lingüística general.** Barcelona, Editorial Ariel, S.A., Colección Letras e Ideas.

Lomas, Carlos y Andrés Osoro (comp.) (1993). **El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.** Barcelona-Buenos Aires, Paidós.

Marín, Marta (1988). **Lengua y Literatura 1, 2 y 3. Trabajos de integración de Gramática y Discurso.** Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

SEGUNDA PARTE: LINGÜÍSTICA TEXTUAL

Texto. Contexto. Cotexto.

Referencia y correferencia.

Relaciones endofóricas y exofóricas.

Recursos y estrategias de cohesión y coherencia.

Superestructuras. Macroestructuras. Espacialización.

Gran parte del siglo XX contempló un desarrollo sumamente interesante de los estudios lingüísticos que enfocaban los problemas relativos a la oración y a las relaciones entre sus elementos constituyentes. Como resultado del desenvolvimiento de teorías e investigaciones que surgieron bajo el nombre genérico de **estructuralismo**, se hicieron descripciones congruentes, precisas y, a la vez, exhaustivas, de la sintaxis oracional, de la fonología y de la morfología; pero, se dejaron de lado las preocupaciones relativas a aspectos semánticos y contextuales del lenguaje, considerado en distintas situaciones de enunciación.

Esas descripciones —que constituyeron durante mucho tiempo el objeto de la enseñanza de la lengua en nuestra escuela— nos permiten clasificar los recursos ofrecidos por el sistema de la lengua (algunos ejemplos de estas clasificaciones, en el nivel oracional, aparecen en la tercera parte de este **Glosario**); pero, no nos dan cuenta de "cómo" saber usarlos de acuerdo con las exigencias de la comunicación.

La lingüística textual, que surge en la década del 60, va a poner en primer plano los factores de producción, recepción e interpretación de los textos en cuanto unidades de comunicación.

La irrupción de esta lingüística nos ayudó a desviar nuestra atención de la oración al texto, de las unidades morfosintácticas a las unidades semánticas. Nos preocupamos, preferentemente, por las relaciones que se establecen entre los distintos elementos constituyentes del texto y por las vinculaciones entre estos elementos y el contexto. Y, así, al mismo tiempo que comenzamos a prestar mayor atención a las clases de palabras que expresan esas relaciones (**plano lingüístico**), trabajamos, también, en el **plano proposi-**

cional (el de las ideas) y en el **plano comunicacional** (el de las intencionalidades del emisor), para alcanzar el significado global del texto.

Ese significado global no se puede obtener teniendo en cuenta, solamente, el significado de cada una de las oraciones, ni siquiera de cada uno de los párrafos. Las oraciones funcionan como microestructuras; el texto, como una macroestructura, cuyo sentido no es una suma de los significados de cada una de sus oraciones. El sentido es una integración, una **construcción** que el lector hace al operar sobre el texto para desentrañar las relaciones referenciales, construcción en la cual juega también un papel relevante lo que él puede aportar al texto gracias a sus conocimientos lingüísticos, culturales, textuales.

El marco conceptual de la lingüística del texto nos ha servido como contexto de deducción de algunos conceptos incluidos en nuestro trabajo, a los cuales nos referiremos a continuación. En esta obra hemos dejado, expresamente, de lado, el tratamiento sistemático de los elementos **implícitos** del texto (implicaciones, presupuestos, sobreentendidos e implicaturas) y las determinaciones de los **actos de habla**.

El texto

Es cualquier pasaje hablado o escrito, de cualquier extensión, que funciona como un todo coherente (Halliday y Hassan, 1976).

El texto, producto de la actividad verbal humana, es una unidad semántica, de carácter social, que se estructura mediante un conjunto de reglas combinatorias de elementos textuales y oracionales, para manifestar la intención comunicativa del emisor. Tiene una estructura genérica, una cohesión interna y funciona como una totalidad. Los componentes lingüísticos del texto se vinculan entre sí a través de distintas estrategias de cohesión y coherencia.

En la sociedad circulan, a través de medios orales o escritos, diferentes tipos de texto, entre los que encontramos aquellos a los cuales nos hemos referido en los capítulos anteriores: textos periodísticos, textos literarios, textos humorísticos, textos instruccionales, etc., y sus diversas variedades.

El contexto

Es el conjunto de todos aquellos elementos, exteriores al texto (preferentemente, los relativos a la situación comunicativa), que inciden tanto en la manera de organizar y de estructurar los textos como en el modo de interpretarlos.

El concepto de contexto es uno de los más controvertidos en el estudio del lenguaje y, por consiguiente, del texto, en parte por la ambigüedad de su definición. Tradicionalmente, se recurría al concepto de contexto para vincular las estructuras lingüísticas con las estructuras sociales (**contexto sociohistórico** en el que se sitúa la producción lingüística). También a menudo se habla de **contexto cultural** para señalar la relación intrínseca que se establece entre lenguaje y cultura. Y, de manera más acotada, se designa con el nombre de contexto, tal como lo enunciáramos anteriormente, al conjunto de los elementos de la situación comunicativa que determinan la producción y la interpretación de los textos (**contexto de situación**).

Aunque distintas corrientes y teorías dentro de la lingüística del texto, suelen adoptar posiciones diferentes, e incluso opuestas, al caracterizar al contexto de situación en sus relaciones con lo textual, sin embargo, existe cierto consenso en considerar que forman parte de este contexto:

—la identidad, los comportamientos y las intencionalidades de los participantes en la situación comunicativa;
—los parámetros espacio-temporales vinculados con esa situación;
—el lugar social: instituciones, ideologías, espacios cotidianos que se relacionan con la situación de comunicación (Bronckart, 1987).

El cotexto

Es todo el conjunto lingüístico que rodea a un elemento dado del texto, es decir, las partes del texto ubicadas antes y después de este elemento.

La referencia

Es el proceso de vincular el texto con el referente, es decir, es el "conjunto de mecanismos que permiten que se correspondan cier-

tas unidades lingüísticas con ciertos elementos de la realidad extralingüística" (Kerbrat-Orecchioni, 1986).

Relación que se establece entre lo que se dice en el texto y las entidades del mundo real, imaginado o posible, o sea, entre lo que expresamos en el texto y aquello de lo cual estamos hablando.

Juan entró llorando a casa.

En esa oración nos estamos refiriendo a:

Una persona "Juan", que lleva a cabo una **acción** "entrar" que se realiza en un **lugar** "casa", de un **modo** determinado "llorando".

La correferencia

Es el proceso de relacionar distintas expresiones del cotexto con un mismo elemento de la realidad extralingüística.

La niña a quien acabas de ver es la hija mayor de Pedro. Quien no se refiere directamente a una entidad del mundo real, posible o imaginado, sino al término **niña**, el cual sí establece una relación directa con un elemento del referente.

Niña y quien aluden, entonces, a una misma entidad; por consiguiente mantienen entre sí una relación de correferencia.

Relaciones exofóricas y endofóricas

Se vinculan con los procesos de referencia y de correferencia y se las conoce, generalmente, con el nombre de **relaciones referenciales**.

1. Relaciones exofóricas

Son las relaciones que se establecen entre el texto y el contexto.

En todo texto pueden aparecer emisiones lingüísticas que necesitan de información contextual para ser comprendidas. Son expresiones que nos remiten al contexto a través del cual pierden ambigüedad.

La lengua cuenta con algunos recursos (pronombres, adverbios y ciertos verbos), que, usados de una determinada manera (**uso deíctico** o **deixis**), remiten al contexto.

La **deixis** es el proceso de identificar y localizar las personas,

objetos, procesos, acontecimientos y actividades de que se habla tomando en consideración el contexto.

Generalmente, se reconocen tres clases de deixis: de **personas**, de **lugar** y de **tiempo**.

Los **deícticos** de **persona**, por ejemplo, los pronombres personales y posesivos de primera y de segunda persona, sirven para codificar los roles del emisor y del receptor: yo (y el paradigma de la primera persona) remiten al emisor; tú/vos/usted (y el paradigma de la segunda persona) remiten al receptor.

Disfruté de mi veraneo en compañía de tus hijos y de mis amigos más íntimos.

Mi (veraneo)/mis (amigos) remiten a la persona que formula el enunciado; tus (hijos), al destinatario de ese enunciado. Esos pronombres usados deícticamente adquieren significación en el contexto.

Los **deícticos de lugar**, por ejemplo, los demostrativos: éste, aquí, acá, etc., y algunos verbos: ir/venir, codifican la localización en relación con el punto de vista del emisor.

Llegó aquí muy temprano. Aquí, se refiere al lugar en que se produce la enunciación.

Los **deícticos de tiempo**, por ejemplo, ahora, ayer, hoy, mañana, este domingo, la semana próxima, dentro de poco, etc., codifican los tiempos en relación con el momento de la enunciación. *La semana próxima regresaremos.* La significación de semana próxima, está en relación con el momento de la enunciación.

Los deícticos son "auténticos" cuando los participantes, el lugar y el momento de la situación comunicativa quedan implícitos, pues cuando se los explicita en el texto todo elemento que remita a ellos se convierte en anafórico. *Llegamos al pueblo durante la noche. Aquí nos quedamos a dormir.* Aquí remite al cotexto, pues se refiere al **pueblo**, por lo tanto, tiene valor anafórico.

2. *Relaciones endofóricas*

Son las relaciones que se establecen entre los distintos elementos que constituyen un texto, o sea, que vinculan a los componentes del cotexto.

- **Anáforas**: son elementos lingüísticos que remiten a informa-

ciones anteriores del texto. *Los pescadores y aquellos* ***náufragos*** *que recién habían sido rescatados de las aguas permanecían en el* ***muelle****. Los primeros cuidaban sus lanchas; los otros recibían allí los primeros auxilios.*

♦ **Catáforas:** son elementos lingüísticos que remiten a informaciones posteriores del texto. *Ellos ocultaban tras una máscara de indiferencia el encono que les producía la presencia de una patrulla del ejército, pues* ***estos aldeanos de Chipre*** *atesoraban en su memoria los ingratos recuerdos de las depredaciones sufridas anteriormente.*

Recursos y estrategias de coherencia y cohesión

En general, las distintas corrientes de la Lingüística del texto coinciden en destacar que la **coherencia** y la **cohesión** son los principales patrones de la textualidad y del procesamiento cognoscitivo del texto.

La **coherencia** es una propiedad esencial del texto que emerge como resultado de una red muy compleja de factores de orden cognoscitivo, interaccional y lingüístico, que se relacionan en la estructura profunda de los textos para configurar el significado global de los mismos (De Beaugrande y Dressler, 1981).

La **cohesión** es una relación semántica que se establece entre las distintas partes del texto, a través del sistema lexicogramatical de la lengua: distintos recursos lingüísticos permiten establecer relaciones de sentido entre las diferentes partes constitutivas del texto, asegurando su estructuración en el nivel superficial.

En la medida en que la coherencia se relaciona, en gran parte, con los mecanismos lingüísticos de cohesión, nos referiremos en este apartado en forma indistinta a estrategias de coherencia y cohesión. Nuestro sistema de lengua nos ofrece una serie de **recursos** que, empleados de una manera determinada, **estrategias**, nos permiten comprender y/o producir textos.

Algunos de esos **recursos** (de cuya descripción y clasificación se ocupan los distintos textos de gramática de la lengua castellana), son los pronombres, los adverbios, las frases adverbiales, las preposiciones, las conjunciones, las frases conjuntivas, distintos items del léxico, etcétera.

Las **estrategias de uso** son, entre otras, la sustitución lexical, la

pronominalización, la nominalización, la definitivización, la elipsis, la conectividad (uso de los conectores, la contigüidad semántica, la puntuación), la progresión temática, etcétera.

La sustitución lexical

Consiste en reemplazar un elemento léxico por otro elemento también léxico diferente (sinónimo, hiperónimo o hipónimo).

La tierra sedienta esperaba, ansiosa, la caricia de las gotas de esa lluvia que se anunciaba. El suelo reseco se resquebrajaba dolorido. (En este cotexto suelo sustituye a tierra.)

La nominalización

Es el empleo de sustantivos abstractos, derivados de verbos, a través de los cuales se remite a formas verbales y argumentos expuestos anteriormente. *Los vecinos denunciaron haber sido víctimas de una estafa. La denuncia fue radicada en el Juzgado Penal de la jurisdicción correspondiente.*

La pronominalización

Esta estrategia, a la que se designa también como **sustitución mediante proformas**, consiste en reemplazar elementos léxicos por otros, llamados proformas, cuya función es la de servir de sustitutos. Existen proformas lexicales y pronominales.

Entre las primeras se destacan el verbo hacer y los sustantivos cosa, persona, hecho, suceso. *A Roberto le gusta caminar. Lo hace todos los días.*

Rafael saludó efusivamente a su jefe y a sus compañeros de oficina, personas que siempre lo ayudaron.

Muchos autores, sin embargo, consideran que esta sustitución es similar a la sustitución lexical por hiperonimia.

Los pronombres personales, relativos, indefinidos y posesivos son las principales proformas pronominales.

*Sebastián expuso sus **argumentos más contundentes**. Pedro le refutó con los suyos.*

*Los andinistas se refugiaron en la **cabaña del guardabosques**. Allí pudieron secar sus ropas empapadas.*

La elipsis

Es una forma muy particular de sustitución, en la cual el sustituto es cero (0). La elipsis es posible cuando el elemento elidido puede ser rápidamente identificado por el contexto o el cotexto. En el castellano es muy común la elisión del sujeto (sujeto desinencial o tácito). ***Raúl** ingresó apresurado al salón.* (0) *Traía consigo una enorme carpeta con los documentos que, supuestamente, avalaban su posición.*

La definitivización

En general, se admite que el artículo indeterminado sirve para presentar al sustantivo por primera vez y que, cuando éste es ya conocido, se debe pasar al artículo determinado. Esta estrategia de pasar de lo indeterminado a lo determinado, de lo indefinido a lo definido, mediante el uso de distintos recursos (artículos, pronombres, nombres) se denomina definitivización.

Una sombra se deslizó, rápidamente, por las estrechas galerías del castillo. Los guardias de la torre, al descubrirla, dieron la voz de alto. La sombra, entonces, desapareció detrás de una pesada puerta de madera maciza. Una remite a la información posterior del texto. Tiene valor catafórico. La remite a la información anterior. Tiene valor anafórico.

Esta estrategia, por proyección semántica, puede presentar distintas formas: *Alguien gritó en la oscuridad. La pobre criatura parecía desesperada.* Alguien (pronombre indefinido) = La (determinante) pobre criatura.

Como se puede advertir en los ejemplos anteriores, los elementos indeterminantes/indefinidos y los determinantes/definidos remiten al mismo referente.

El uso de conectores

Los conectores son elementos lingüísticos que sirven para enlazar las distintas partes de un texto: indican de qué manera una unidad textual se vincula con su cotexto. Los recursos del sistema de lengua que **se usan**, preferentemente, como conectores son las **conjunciones** y **frases conjuntivas coordinantes** (y, o, pero, por

consiguiente, etc.) y **subordinantes** (pues, que, aunque, si, si bien, etc.); las **preposiciones**, los **pronombres** (esto, aquello); los **adverbios** y **frases adverbiales** (probablemente, generalmente, consecuentemente, debido a, etc.); los **adjetivos numerales cardinales** y **ordinales** (uno, primero, en primer lugar, etc.); ciertas **construcciones endocéntricas** o **exocéntricas** (en consecuencia, para finalizar, podemos concluir que, como alternativa, etcétera).

La preeminencia de determinadas clases de conectores en un texto nos ayuda a distinguir (en una primera aproximación, ya que es necesario observar, además, otros rasgos definitorios) la trama predominante: por ejemplo, en los textos narrativos son frecuentes los conectores de valor temporal (después, mientras que, antes que, en aquel momento, mañana, etc.); en los textos argumentativos, los conectores lógicos (porque, para que, sin embargo, en oposición a, para concluir, etc.); mientras que en los textos descriptivos se presentan con frecuencia los conectores espaciales (aquí... allá, a la derecha, detrás de, arriba de, debajo de, etcétera).

La conectividad no sólo se manifiesta a través de conectores. El sentido y la puntuación son también elementos muy importantes de conexión.

La progresión temática

Se refiere a la sucesión de las unidades informativas contenidas en un texto. Todo texto debe mantener un equilibrio constante entre lo conocido (tema, tópico, información vieja) y lo desconocido (rema, comentario, información nueva). Atender a este delicado equilibrio asegura una buena informatividad del texto, puesto que si se acumula un número excesivo de unidades de información, en torno de un tema, se dificulta la comprensión. Y, por el contrario, si los remas o comentarios son escasos, pobres, redundantes, se cae en la banalidad.

La progresión temática juega un rol muy importante en la organización y jerarquización de las unidades semánticas, de las unidades de significado, en relación con su valor comunicativo.

Conforme las distintas combinaciones de temas y remas dentro de los textos, por lo general, se establecen tres tipos básicos de progresión temática:

1. Progresión temática lineal

El rema de un enunciado o de un párrafo pasa a ser tema del siguiente.

Cortázar nos deleitó con "La noche boca arriba". Este cuento presenta dos situaciones agónicas. La agonía del motociclista y la agonía del indio nos llevan a la eternidad de la muerte.

2. Progresión temática con un tema constante

Se mantiene un mismo tema en torno del cual se van acumulando las informaciones. *La Argentina está ubicada en la parte más austral de América del Sur. Tiene un extenso territorio. Presenta los más diversos climas. Alberga una población de muy distintos orígenes.*

3. Progresión con temas derivados

Se presentan diversos temas parciales a partir de un tema general o hipertema. *La **Argentina** tiene un extenso territorio. La mayor riqueza está concentrada en la pampa húmeda. El norte tiene los índices más elevados de pobreza. La población del sur es muy escasa, hay amplios espacios deshabitados.*

Hipertema: Argentina. Temas derivados: pampa húmeda, norte, sur.

La superestructura

Es un esquema abstracto, que existe independientemente del contenido, al cual se adapta el texto (Van Dijk, 1983). La trama narrativa de un cuento, por ejemplo, presenta un esquema secuencial conformado por tres momentos: un estado de equilibrio inicial, seguido por la irrupción de un conflicto que da origen a distintos acontecimientos (complicación), para finalizar con una recomposición del equilibrio gracias a la solución del conflicto (resolución o desenlace). Es posible apreciar este esquema en todos los cuentos, a pesar de la diversidad de clases y contenidos de los mismos (cuentos policiales, de ciencia ficción, de amor, de intriga, de muerte, etcétera).

Las superestructuras son estructuras globales que pueden de-

terminar el orden general de las partes del texto. No se definen en relación con las oraciones o secuencias aisladas sino con referencia al texto como totalidad.

Las distintas superestructuras presentan una **serie de categorías** —marco, complicación y resolución en la trama narrativa del cuento; tesis (toma de posición), justificación (argumentos que fundamentan la posición adoptada) y conclusión, en las argumentaciones, etc.—, que se relacionan entre sí de acuerdo con ciertas **reglas constitutivas**: las relaciones causales y temporales que se dan entre las categorías del cuento, o las relaciones lógicas que se establecen entre las categorías de las superestructuras argumentativas, etcétera.

La macroestructura

Van Dijk (1983) define macroestructura como "la representación abstracta de la **estructura global del significado** del texto". A diferencia de la superestructura que atañe a la **forma** que adopta el texto, la macroestructura, que es de naturaleza semántica, se vincula con el **contenido** de cada texto: nos aporta una idea de su significado global.

La interacción receptor-texto es esencial en la construcción de la macroestructura: el receptor opera sobre la información semántica contenida en el texto para organizar los significados e interpretarlos. Fundamentalmente, **resume**, es decir, elabora otro texto que guarda ciertas relaciones con el texto original, puesto que reproduce, en forma abreviada, sus contenidos.

La espacialización

Se refiere a la presentación, al aspecto exterior, a la imagen con que el texto aparece en el portador, es decir, a la organización espacial del componente lingüístico.

Distintos factores vinculados con la espacialización juegan un rol relevante en los procesos de anticipación que inciden en la comprensión de los textos. La diagramación, la tipografía (tipos y cuerpos de letras), la presentación de títulos, subtítulos, copetes, la demarcación de párrafos, la distribución en versos, la relación ilustración-texto, la configuración de diagramas, esquemas, cua-

dros, etc., los símbolos icónicos constitutivos de algunas variedades de texto (por ejemplo, las historietas), etc., habilitan ciertas formas de abordaje y descartan otras: las líneas cortas de los versos y los espacios en blanco que rodean a los poemas nos preparan para buscar, preferentemente, el goce del mensaje estético. La configuración espacial de las listas de elementos y las instrucciones nos anticipan que allí vamos a encontrar un texto que nos permitirá hacer un experimento de cualquier tipo que sea, preparar una comida, arreglar el auto, etcétera.

Nota

Para este glosario hemos seleccionado aquellos temas que, en nuestra experiencia, resultaron de mayor utilidad para el trabajo en las aulas. Si el lector está interesado en ampliar esta información, puede consultar las siguientes fuentes:

Aznar, Eduardo, Anna Cros y Lluís Quintana. (1991) **Coherencia textual y lectura**. Barcelona, ICE-HORSORI.

Bernárdez, Enrique. (comp.) (1987) **La lingüística del texto**. Madrid, Arco/Libros.

Brown, Gillian y George Yule. (1983) **Discourse analysis**. Cambridge, Cambridge University Press.

De Beaugrande, Robert y Wolfgang U. Dressler. (1981) **Introduction Textlinguistics**. Londres, Longman.

Halliday, M.A.K. y Ruqaiya Hassan. (1976) **Cohesion in English**. Londres, Longman.

Lozano, Jorge, Cristina Peña Marín y Gonzalo Abril. (1989) **Análisis del Discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual**. Madrid, Cátedra.

Stubbs, M. (1987) **Análisis del Discurso**. Madrid, Alianza.

Van Dijk, Teun A. (1983) **La ciencia del texto**. Barcelona-Buenos Aires, Paidós Comunicación.

Van Dijk, Teun A. (1980) **Texto y contexto**. Madrid, Cátedra.

Villaca Koch, Ingedore (1989) **A coesao textual**. Sao Paulo: Editora Contexto.

Weinrich, H. (1981) **Lenguaje en textos**. Madrid, Gredos.

Weinrich, H. (1974) **Estructura y función de los tiempos en el lenguaje**. Madrid, Gredos.

TERCERA PARTE: GRAMÁTICA ORACIONAL

La oración	♦ Clases de oraciones por la actitud del hablante ♦ Clases de oraciones según su estructura interna Estructura de la oración bimembre Estructura del sujeto Estructura del predicado Estructura de la oración unimembre
La proposición	♦ Proposiciones coordinadas o suboraciones ♦ Proposiciones subordinadas o incluidas
Clases de palabras	♦ Sustantivos ♦ Adjetivos ♦ Artículos ♦ Verbos ♦ Adverbios ♦ Pronombres ♦ Preposiciones ♦ Conjunciones

Quienes han incursionado por los caminos, a veces oscuros e intrincados, de los estudios lingüísticos del discurso, ya habrán podido advertir que una de las posibles aproximaciones al texto consiste en "una representación de ese texto en términos de una secuencia de oraciones" (Van Dijk, 1983). La ventaja que ofrece este enfoque es que podemos valernos de las descripciones estructurales de las oraciones, tal como aparecen en las gramáticas actuales, para conocer mejor las distintas tramas textuales.

Por otra parte, una clase de oraciones o la alternancia de distintas clases, una determinada estructura oracional o la recursividad de ciertas construcciones, aparecen como constantes lingüísticas de ciertos tipos de texto. Recordemos, por ejemplo, que las oraciones enunciativas y el orden sintáctico canónico caracterizan a las noticias periodísticas; mientras que las cartas de amor se deleitan, frecuentemente, con las oraciones exclamativas y las alteraciones de la sintaxis normal, para dejar fluir en libertad los sentimientos más profundos.

A lo largo de este trabajo con textos, nosotras mismas hemos destacado, en distintas oportunidades, la importancia que tienen las oraciones, y aun más, algunas de las estructuras incluidas en ellas (distintos tipos de proposiciones, distintas clases de predicados, etc.), **en tanto elementos microestructurales de los textos**, para la construcción y comprensión de las diversas configuraciones textuales.

Por todo ello, consideramos conveniente incluir, como tercera parte del **Glosario**, cuadros que presentan algunas estructuras constitutivas de la oración y sus funciones más frecuentes, así como las distintas clases de palabras enfocadas desde las perspectivas sintáctica, semántica y morfológica.

La organización y los contenidos de estos cuadros se ubican, preferentemente, dentro del marco de las gramáticas oracionales conocidas como estructuralistas. Optamos por este tipo de gramáticas porque, a nuestro entender, nos han ofrecido **descripciones** congruentes, exhaustivas y, a su vez, simples, de la estructuración morfosintáctica de la oración y de sus constituyentes inmediatos.

LA ORACIÓN

La **oración** es la menor unidad de habla con sentido en sí misma, independencia sintáctica y figura tonal propia.

Clasificación de las oraciones por la actitud del hablante

Oraciones enunciativas	*Afirman o niegan algo.* Los gitanos caminaban silenciosos y taciturnos por las callejuelas del pueblo.
Oraciones interrogativas	*Encierran preguntas.* ¿Quién calma un mar embravecido?
Oraciones dubitativas	*Expresan dudas.* Quizá mañana los gitanos se alejen del pueblo.
Oraciones desiderativas	*Expresan deseos.* Quisiera alcanzar una estrella.
Oraciones exhortativas	*Expresan órdenes, ruegos o consejos.* Abandonen el pueblo antes del anochecer.
Oraciones exclamativas	*Cualquiera de las oraciones anteriores + matiz emocional, expresado por la figura tonal enfática (lleva signos de exclamación).* ¡Abandonen el pueblo antes del anochecer!

Clasificación de las oraciones según su estructura

Oraciones bimembres	[El huracán arrasó la isla de mis sueños infantiles.]
Oraciones unimembres	[¡Cuánto dolor!]
Oraciones simples	[Los sollozos de la niña agitan la arboleda.] [Un llanto triste.] [Una pena inmensa.]
Oraciones complejas	♦ **Con suboraciones o proposiciones coordinadas.** [(Yo me iré) y (se quedarán los pájaros cantando).] ♦ **Con proposición primaria + adjunto.** [Bebe,/ muchacha/, este dulce vino del olvido.] ♦ **Con proposiciones subordinadas.** [<Cuando llega el invierno>, la vieja aldea de pescadores se desvanece en la niebla.]

ESTRUCTURA DE LA ORACION BIMEMBRE

SUJETO + PREDICADO

EL SUJETO

Clases	♦ **Simple** [El rey aprobó la boda.] ♦ **Compuesto** [La bella princesa y el apuesto galán se casaron.] ♦ **Tácito o desinencial** (Él) [Luchó denodadamente contra los invasores.]
Estructura del sujeto	♦ **Una palabra** [Juan recorrió varios países de América Latina.] ♦ **Una construcción sustantiva** **N + modificadores** [Las últimas luces de la noche comenzaban a apagarse.] [Gruesas cadenas como serpientes furiosas taladraban las piernas del esclavo.] [Juan Ruiz, el nieto del fundador, continuaba gobernando despóticamente la aldea.] [Esa lámparita <que parpadeaba mortecina desde un rincón del cuarto> acrecentaba la tristeza de la escena.] ♦ **Una proposición sustantiva** [<Los que decidieron quedarse en sus campos>, comenzaron lentamente a trabajar la tierra oculta bajo un manto de cenizas.]

EL PREDICADO

I. Predicado verbal: Tiene como núcleo un verbo de cualquier tipo.

[Tu corazón se nutre de primaveras y naufragios.]

[Su padre es el mar inmenso.]

II. Predicado no verbal: No contiene verbos.

Nominal: [Su voz, un instrumento destemplado.]

[Qué dulces horas aquéllas.]

Adverbial: [A lo lejos, un campanario.]

[El piano, en el centro del salón.]

PREDICADO VERBAL

NÚCLEO (verbo/s) + MODIFICADORES

MODIFICADORES DEL VERBO

Objeto directo (o.d.)	[Le dio una sonrisa nueva.] [Lo miró enternecida.] [Ahora tienes <quien te quiera>.]
Objeto indirecto (o.i.)	[El forastero le devolvió la alegría a la niña enferma.]
Agente (c.a.)	[Ese viejo puente fue construido por los romanos.]
Predicativo (p.)	**Subjetivo obligatorio** [Su mirada es torva y sombría.] **Subjetivo no obligatorio** [El viejo contempló azorado a su interlocutor.] **Objetivo** [Lo veo deprimido.]
Circunstanciales (c.)	**De lugar** [Un bosque húmedo de pinos centenarios se extendía por la ladera.] **De tiempo** [Al atardecer se escuchaba el susurro del viento entre la hojarasca.]

Circunstanciales (c.)	**De modo** [Las horas transcurrían lentamente.] **De cantidad** [Aquel paisaje tranquilizaba mucho sus nervios alterados.] **Duda** [Tal vez se quede allí para siempre.] **Negación** [Los punzantes recuerdos del pasado lejano ya no taladran su memoria.] **Afirmación** [Ella sí lo quiso siempre.] **Limitación** [A su regreso encontró solamente duelo y desolación.] **Medio o instrumento** [Destrozó sin piedad el nido con sus manazas deformes.] **Tema o argumento** [Estuvieron hablando acerca de los misterios del hombre.]

ESTRUCTURA DE LA ORACIÓN UNIMEMBRE

Una palabra	[Lejanía.] [Sufriendo.] [¿Qué?] [¿Por?] [Triste.] [Cerquita.] [Nieva.]
Una construcción endocéntrica Núcleo (s) + modificador(es). Funciona con el valor del núcleo (s)	**Sustantivas** [Una estrella lejana.] [Piel de durazno.] **Adjetivas** [Muy luminoso.] **Adverbiales** [Demasiado lejos.] **Verboidales** [Caminando por el parque.] [¡Morir junto al Mediterráneo!] [Amado por el pueblo.] **Verbales** [Llueve torrencialmente.]
Una construcción exocéntrica No tiene núcleo(s). Sus constituyentes no se relacionan por coordinación ni por subordinación.	**Subordinante + término** [De rodillas.] [A la izquierda.]

LA PROPOSICIÓN

La **proposición** tiene sentido en sí, pero carece de independencia sintáctica y de figura tonal propia. Forma parte de una unidad mayor: la oración.

Clases de proposiciones

I. Proposiciones coordinadas o suboraciones

II. Proposiciones subordinadas o incluidas

PROPOSICIONES COORDINADAS (O SUBORACIONES)

Copulativas	[(Densas nubes amenazadoras cubrieron el cielo) **y** (el mar comenzó a encresparse violentamente).]
Disyuntivas	[(Ayudemos todos en esta lucha violenta contra las aguas) **o** (el mar nos vencerá definitivamente).]
Adversativas	[(Los pescadores amarraron sus barcazas en el muelle) **pero** (el viento, en su furia desatada, rompió las sogas).]
Consecutivas	[(La tormenta continuó durante la noche) **por consiguiente** (el amanecer encontró a los pobladores, desvelados y sombríos).]

PROPOSICIONES SUBORDINADAS	
Sustantivas	**Sujeto** [<Quienes lo habían conocido en sus días de gloria> recordaban su actitud altanera y desdeñosa.] **Objeto directo (o.d.)** [<Siempre fue un perfecto inútil> —murmuró, enconadamente, su mujer.] [Presiento <que no ha cambiado mucho>.] **Término de modificador indirecto** [Estoy convencida de <que todo el pueblo temía su regreso>.]
Adjetivas	**m.d. de sustantivo** [La **violencia** <que emanaba de él> envenenó el aire festivo de la plaza.]
Adverbiales	**De lugar** [Un bosque negrísimo, devorado por las tinieblas, aparece <donde termina la aldea>.] **De tiempo** [<Cuando llega la noche>, el pueblo es un misterioso laberinto de callejuelas y esquinas.] **De modo** [Javier permaneció largas horas abrazando sus piernas flaquitas <como solía hacerlo en su infancia>.]

Adverbiales	**De cantidad** [Inquieto y nervioso, vociferó <cuanto quiso> ante la mirada asombrada y un poco temerosa de sus amigos.] **Causales** [Yo no me sentía pequeña ni desamparada <porque todos me temían, todos temían el poder de mi clarividencia>.] **Condicionales** [<Si volvés a transitar el valle de tus viejos sueños>, nos encontrarás, allí, reunidos como siempre.] **Concesivas** [<Aunque se alejó de su tierra siendo niño>, siempre la recuerda en sus poemas.] **Consecutivas** [Se la veía tan vacía, tan distante, <que nadie se atrevía a entrar en su mundo>.]

CLASES DE PALABRAS

EL SUSTANTIVO

Designa personas, animales o cosas reales o imaginarias, de existencia independiente o consideradas como independientes.

Perspectiva sintáctica	**Funciones** **Sujeto** [Las olas destruyeron el muelle.] **Objeto directo** [Las aguas invadieron la ciudad.] **Objeto indirecto** [Llegó un mensaje en clave para el almirante.] **Agente** [Los náufragos fueron auxiliados por un pescador.] **Predicado nominal** [El cielo, una caverna sombría.] **Predicativo** [Los relámpagos parecían serpientes luminosas.] **Término de modificador indirecto** [Un sendero de piedra ascendía hasta el faro.]
Perspectiva semántica	**Concretos**: de existencia independiente

	Comunes: caracterizan *Individuales:* árbol, pescado, oveja, etcétera. *Colectivos:* bosque, cardumen, manada, etcétera. Propios: individualizan Juan, Pedro, Tupungato, Chaco, Colombia, etcétera. **Abstractos**: existencia pensada como independiente Derivados de adjetivos: blancura, bondad, etcétera. Derivados de verbos: contemplación, ignorancia, sustitución, etcétera. Derivados de numerales o vinculados con ellos: par, docena, etc.
Perspectiva morfológica	**Género**: mujer, hombre. **Atribución genérica**: mesa, escritorio. **Número**: luz, luces. **Formantes apreciativos** (indicadores de la afectividad del hablante) Aumentativos: mujerona, hombrazo. Diminutivos: bebita, chiquito. Despectivo: populacho.

EL ADJETIVO
Expande o precisa la significación del sustantivo al calificarlo o determinarlo.

Perspectiva sintáctica	**Funciones** **M.d. del sustantivo** río caudaloso **Predicativo** El río es caudaloso.
Perspectiva semántica	**Connotativos** (descriptivos) Calificativos: bueno, hermoso, grande, majestuoso, etcétera. Numerales *Cardinales:* uno, dos, quince,etcétera. *Ordinales:* primero, segundo, decimoquinto, etcétera. *Partitivos:* medio, cuarto, etcétera. *Múltiplos:* doble, triple, etcétera. *Distributivos:* sendos. **No connotativos** Pronominales Ver pronombres posesivos, demostrativos, indefinidos y relativos. Gentilicios

Perspectiva morfológica	**Variables: calificativos** *Atracción genérica:* Una sola terminación: fiel, audaz, inteligente, etcétera. Dos terminaciones: hermoso/a sombrío/a, etcétera. *Número:* fiel/es, hermoso/s, etcétera. *Grado* Superlativo culto: blanquísimo, paupérrimo, etcétera. Superlativo coloquial: relindo, requeteaburrido, rerretonto, etcétera. **Invariables: numerales**

EL ARTÍCULO

Actualizador vacío (sin sustancia semántica) del sustantivo, al cual precede anticipando su género y número. Sintácticamente, funciona como adjetivo (modificador directo del sustantivo).

Clases

1. Determinantes: el - la - los- las - lo.
2. Indeterminantes: un - una - unos - unas

EL VERBO

Son formas especiales del lenguaje con las que pensamos la realidad como un comportamiento del sujeto (Alonso y Henríquez Ureña, 1964). Los verbos son términos dependientes del sujeto (sustantivo). Esa realidad puede ser de diversos tipos: acción (correr), inacción (permanecer), accidente (caer), cualidad (reverdecer), posición (destacar), etcétera.

CLASIFICACIÓN SINTÁCTICA DE LOS VERBOS

Personales
[Julián volvió a su pueblo para recuperar el confuso rumor del viento que acunó su infancia.]

Impersonales
[Hay de todo en la viña del Señor.]

[Nieva copiosamente sobre el volcán.]

Transitivos
[Pronunció su nombre y, al hacerlo, evocó su imagen diáfana, ya tan distante.]

Intransitivos
[Muere de amor y de hastío cada día.]

Reflejos
[Julián se lava el rostro ensombrecido en un intento vano por borrar su nostalgia.]

Recíprocos
[Los contrincantes se miden con la mirada.]

Cuasirreflejos
[Se detiene en la vera del río para contemplar el leve movimiento de su figura sobre las aguas mansas.]

Copulativos
[Su caminar es lento y vacilante.]

ACCIDENTES DEL VERBO

Voz - Modo - Tiempo - Número - Persona

EL ADVERBIO

Es la expresión de la circunstancia: sitúa en tiempo y lugar y expresa el modo, la cantidad, la conformidad o no conformidad, la limitación y la duda.

Perspectiva sintáctica	**Funciones** **m.d. de otro adverbio** [Caminó muy **lentamente** hacia su destino final.] **m.d. de adjetivo** [Una lágrima casi **imperceptible** era el único signo evidente de su angustia.] **Predicado no verbal (adverbial)** [Aquel éxito soñado, demasiado lejos.] **Modificador de verbo** [Caminó bastante hasta encontrar la ruta que lo llevaría finalmente al pueblo.]
Perspectiva semántica	**Adverbios conceptuales**, con significación fija: bien, mucho, dulcemente, etcétera. **Adverbios pronominales** (ver pronombres demostrativos), adquieren distinta significación según el hilo del discurso (cotexto) o el contexto: aquí, allá, hoy, etcétera.
Perspectiva morfológica	**Invariables** Excepciones Grado: lejísimo Diminutivo: cerquita

Clasificación de los adverbios
Modo Adverbios terminados en mente que se forman a partir de los adjetivos: armoniosamente, rudimentariamente, etcétera. Así, bien, mal, regular, mejor, peor, despacio, deprisa, como, cómo, etcétera.
Lugar Aquí, ahí, allí, acá, allá, cerca, lejos, arriba, abajo, debajo, afuera, adentro, fuera, dentro, adelante, delante, atrás, detrás, alrededor, enfrente, encima, donde, dónde, etcétera.
Tiempo Hoy, mañana, ayer, ahora, entonces, anoche, ya, todavía, aún, tarde, temprano, luego, pronto, siempre, jamás, nunca, cuando, cuándo, etcétera.
Cantidad Mucho, muy, poco, bastante, demasiado, más, menos, casi, tanto, tan, medio, apenas, harto, siquiera, cuanto, cuánto, etcétera.
Limitación Solamente, sólo, únicamente, excepto, inclusive, incluso, salvo, etcétera.
Afirmación Sí, también, efectivamente, etcétera.
Negación No, nunca, jamás, tampoco, etcétera.
Duda Quizá, tal vez, acaso, probablemente, etcétera.

EL PRONOMBRE
Se caracteriza por su capacidad para actuar como sustituto y como deíctico (elemento indicial, indicador, señalador).

Perspectiva sintáctica	**No tiene función sintáctica privativa.** Cumple las funciones de: **Sustantivo** [Él llegó extenuado a la meta.] **Adjetivo** [Mis pobres plantas clamaban por agua.] **Adverbio** [Vino hasta aquí con su palabra de aliento.]
Perspectiva semántica	Palabras **no connotativas** (no descriptivas) y de **significación ocasional**.
Perspectiva morfológica	**Variables** Género: este/a Número: esta/as Caso: *Nominativo* (sujeto, formas tónicas): Yo, tú, él, etcétera. *Acusativo* (objeto directo o indirecto, formas átonas): me, te, se, nos, etcétera. *Término:* (formas tónicas) mí, sí, etcétera.

Clases de pronombres	
I. Dependientes del coloquio	1. Personales 2. Posesivos 3. Demostrativos
II. Dependientes del cotexto	1. Relativos 2. Interrogativos y exclamativos 3. Indefinidos

I. PRONOMBRES CUYA SIGNIFICACIÓN DEPENDE DEL COLOQUIO

1. Pronombres personales

Personas	Singular	Plural
Primera	Yo me mí conmigo	Nosotros nos
Segunda	Tú vos te ti usted contigo	Vosotros vos ustedes
Tercera	El ella se si ello consigo la le lo las los les	Ellas ellos se

2. Pronombres posesivos

	Un solo poseedor		**Varios poseedores**	
Personas	singular	plural	singular	plural
Primera	mío mía mi	míos mías mis	nuestro nuestra	nuestros nuestras
Segunda	tuyo tuya tu	tuyos tuyas tus	vuestro vuestra	vuestros vuestras
Tercera	suyo suya su	suyos suyas sus		

3. Pronombres demostrativos

Personas	singular	plural
Cercanía a la primera persona	este esta esto aquí acá	estos estas
Cercanía a la segunda persona	ese esa eso ahí	esos esas
Lejanía de la primera y de la segunda persona	aquel aquella aquello allí allá	aquellos aquellas

II. PRONOMBRES CUYA SIGNIFICACIÓN DEPENDE DEL HILO DEL DISCURSO

Relativos	que, quien/es, cual/es, cuyo/a, cuyos/as, donde, cuando, como, cuanto.
Interrogativos Exclamativos	Relativos acentuados
Indefinidos	cada, uno, alguien, nadie, alguno, ninguno, pocos, varios, muchos, otro, cualquiera, quienquiera, algo, todo, nada, etcétera.

LA PREPOSICIÓN

Une un elemento subordinado con su núcleo

A, ante, bajo, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, sobre, tras, durante, mediante.

LA CONJUNCIÓN

Clases:

I. Propias o coordinantes

Unen elementos de igual valor sintáctico.

II. Impropias o subordinantes

Sirven, principalmente, para conectar las proposiciones subordinadas con las principales.

Conjunciones y locuciones conjuntivas coordinantes

Copulativas
y (e), ni, que

Disyuntivas
o (u), ya, ora, bien, sea (repetidas: ya...ya, etcétera.)

Adversativas
pero, mas, empero, aunque, excepto, salvo, menos, sino, antes, sin embargo, no obstante, con todo, bien que, etcétera.

Consecutivas o ilativas
luego, con que, pues, por consiguiente, por lo tanto, por ende, etcétera.

Conjunciones y locuciones conjuntivas subordinantes

Causales
que, porque, puesto que, ya que, pues, como, etcétera.

Condicionales
si, si bien, como si (modal condicional), etcétera.

Concesivas
aunque, si bien, a pesar de que, siempre que, etcétera.

Consecutivas
(tan...tanto) que

Nota

Este glosario fue pensado y estructurado como un esquema organizador de ciertos temas correspondientes a los aspectos oracionales de los textos. Escapa a la intención y posibilidad de este trabajo abarcar todos los temas y/o profundizar su tratamiento, para lo que sugerimos consultar la siguiente bibliografía si el lector lo considera necesario:

Alonso, Amado y Pedro Henríquez Ureña. (1956) **Gramática castellana,** 1° y 2° curso. Buenos Aires, Losada.

Bello, Andrés y Rufino Cuervo. (1952) **Gramática de la lengua castellana.** Buenos Aires, Sopena.

Marcos Marín, Francisco. (1980) **Curso de Gramática española.** Madrid, Cincel Kapelusz.

Real Academia Española. (1973) **Esbozo de una nueva Gramática de la lengua española.** Madrid, RAE.

Rosetti, Mabel M. (1961) **La gramática estructural en la escuela secundaria.** Buenos Aires, Kapelusz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, Amado y Pedro Henríquez Ureña. (1956) **Gramática castellana**, 1° y 2° curso. Buenos Aires, Losada.

Blanche-Benveniste, Claire. (1982) "La escritura del lenguaje dominguero". En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.). (1982) **Nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura.** México, Siglo XXI.

Bernárdez, Enrique (comp.). (1987) **La lingüística del texto**. Madrid, Arco/Libros.

Bronckart, J.P. (1987) Interactions, discours, significations. **Langue Française**, 38.

Brousseau, Guy. (1986) "Fundamentos y métodos de la didáctica de las matemáticas". **Recherches en didactique des mathématiques**, Grenoble, La Pensée Sauvage, Vol. 7, N° 2 (págs. 33 a 115).

Castedo, Mirta. (1989) "Construcción de un texto dramático". **Lectura y Vida**, Buenos Aires, Año 10, N° 1, marzo.

Castedo, Mirta. (1991) "Trayectoria de una maestra desde el ejercicio a la escritura y de la palabra al texto". **Lectura y Vida**, Buenos Aires, Año 12, N° 2, junio.

Coll, César. (1990) **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. Buenos Aires, Paidós.

De Beaugrande, Robert y Wolfgang U. Dressler (1981) **Introduction Textlinguistics**. Londres, Longman.

de Ipola, Emilio. (1982) **Ideología y discurso populista**. México, Folios Ediciones.

Dell Hymes. (1974) **Foundations in Sociolinguistics. An ethnographic approach**. Filadelfia, USA: University of Pennsylvania Press, Inc.

El País. (1991) **Manual de estilo**. Madrid, Ediciones El País.

Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky. (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México, Siglo XXI.

Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio. (comps.) (1982), ob. cit.

Ferreiro, Emilia. (1991) "Desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis". En Yetta Goodman. (comps.) **Los niños construyen su lectoescritura**. Buenos Aires, Aique.

Ferreiro, Emilia. (1986) **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Goodman, Kenneth. (1982) "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.) ob. cit.

Goodman, Kenneth. (1986) **What's whole in Whole Language?** N.H., Heinemann.

Halliday, M.A.K. y Ruqaiya Hassan. (1976) **Cohesion in English**. Londres, Longman.

Halliday, M.A.K. (1982) **El lenguaje como semiótica social.** México, Fondo de Cultura Económica.

Inhelder, B., H. Sinclair y M. Bovet. (1975) **Aprendizaje y estructuras del conocimiento.** Madrid, Morata.

Jakobson, Roman. (1984) **Ensayos de lingüística general.** Barcelona, Editorial Ariel, S.A., Colección Letras e Ideas.

Jolibert, Josette. (1988) **Formar niños productores de textos.** Chile, Hachette.

Jolibert, Josette. (1991) **Formar niños lectores de textos.** Chile, Hachette.

Kaufman, Ana María. (1987) "No es bueno que una letra esté sola". **Lectura y vida,** Buenos Aires, Año 8, N° 1, marzo.

Kaufman, Ana María. (1988) **La lectoescritura y la escuela.** Buenos Aires, Santillana.

Kaufman, A.M., M. Castedo, L. Teruggi y C. Molinari. (1989) **Alfabetización de niños: construcción e intercambio.** Buenos Aires, Aique.

Kaufman, Ana María. (1993) "Lengua en grados medios y superiores: aspectos psicogenéticos, lingüísticos y didácticos". **Lectura y Vida,** Buenos Aires, Año 14, N° 1, marzo.

Kerbrat-Orecchioni, Catherina. (1986) **La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje.** Buenos Aires, Hachette.

Lerner, Delia, M. Pimentel y A. Pizani. (1990) **Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica.** Buenos Aires, Aique.

Lerner, Delia y Alicia Pizani. (1992) **El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela.** Buenos Aires, Aique.

Martini, Juan Carlos. (1993) "La patria de los escritores". Buenos Aires, Diario **Página 12** (25 de julio).

Matteoda, M.C. y A. Vázquez de Apra. (1992) "Contribuciones a una teoría de la reflexión ortográfica". **Lectura y Vida**, Buenos Aires, Año 13, N° 4, diciembre.

Mérega, Herminia. (1992) **Leer y escribir - Entrevista a Ana María Kaufman**. Buenos Aires, Santillana.

Neis, Ignacio Antonio. Por uma gramática textual. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 14, (44): 21-39, junio 1981.

Ortega, Noemí. (1988) "La oración es un problema". **Lectura y Vida**, Buenos Aires, Año 9, N° 1, marzo.

Rodríguez, María Elena. (1988) "Los textos en el entorno escolar". **Lectura y Vida**, Buenos Aires, Año 9, N° 2, junio.

Smith, Frank. (1983) **La relación entre el lenguaje escrito y el lenguaje hablado**. México, Trillas.

Teberosky, Ana. (1987) **Psicopedagogia del llenguatge escrit**. Barcelona, IME.

Teberosky, Ana. (1991) **Aprendiendo a escribir**. Barcelona, ICE- HORSORI.

Tolchinsky Landsmann, Liliana. (1992) "Calidad narrativa y contexto escolar". **Infancia y aprendizaje**, Madrid, N° 58.

Tolchinsky Landsmann, Liliana. (1993) **El escribir y lo escrito**, Barcelona, Anthropos.

Tonucci, Francesco. (1977) **Por una escuela alternativa. Seminario sobre el movimiento de cooperación educativa de Italia.** Barcelona, G.R.E.C.

Tonucci, Francesco. (1985) **Niño se nace**. Barcelona, Barcanova.

Vaca, Jorge. (1983) "Ortografía y significado". **Lectura y Vida**, Buenos Aires, Año 4, N° 1, marzo.

Vernon, Sofía. (1986) El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura. Tesis de Maestría dirigida por E. Ferreiro, México, DIE, CINVESTAV.

Van Dijk, Teun A. (1983) **La ciencia del texto**. Barcelona-Buenos Aires, Paidós Comunicación.

Widdowson, H.G. (1978) **Teaching language as communication**. Oxford, Oxford University Press.